

modos de fazer e experimentar cinema e educação

Viviane Cid, Douglas Resende, Cezar Migliorin
e Elianne Ivo Barroso (organizadores)



modos de fazer e experimentar cinema e educação

Viviane Cid, Douglas Resende, Cezar Migliorin
e Elianne Ivo Barroso (organizadores)



Áspide editora, 2022
Rua Senador Vergueiro 30, apto 201
Rio de Janeiro, RJ. CEP 22230-001
contato@aspide.com.br
www.aspide.com.br

Projeto gráfico. Daniel B. Portugal, Laura Gadelha, Rafaela Sarinho

Revisão. Laura Loyola

Tradução. Wandyr Hagge

Cineduca - Instituto de Ciencias de la Educación - Uruguai
Universidade Federal Fluminense - Brasil
Universidade Estadual do Paraná - Brasil
Agência Brasileira de Cooperação.
Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional
Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual - Instituto de Ciencias de la Educación
ANEP - Consejo de Formación en Educación

A reprodução parcial desta obra para fins não comerciais está autorizada, desde que indicadas a fonte e a autoria. Se for necessária a reprodução na íntegra, solicita-se entrar em contato com os editores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Modos de fazer e experimentar [livro eletrônico] :
cinema e educação / organização Cezar Migliorin
...[et al.]. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro :
Áspide Editora, 2022.
PDF.

Outros organizadores : Douglas Resende, Viviane Cid,
Elianne Ivo Barroso.
ISBN 978-65-992238-2-2

1. Cinema 2. Criatividade 3. Filmes 4. Educação
I. Migliorin, Cezar. II. Resende, Douglas.
III. Cid, Viviane. IV. Barroso, Elianne Ivo.

22-112476

CDD-371.33523

Índices para catálogo sistemático:

1. Cinema e educação 371.33523

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

Introdução _____	5
------------------	---

[PARTE I]

Notas sobre processos criativos	
Fórum Nicarágua _____	11

Plano para a quarentena: dizer “Presente!”

Gladys Marquisio Cilintano _____	17
----------------------------------	----

De como chegamos ao projeto de cooperação com a equipe do *Inventar com a Diferença*

Cecilia Etcheverry _____	23
--------------------------	----

Maratona audiovisual: alteridade, esgotamento e relações em rede

Elianne Ivo Barroso _____	33
---------------------------	----

[PARTE II]

A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens	
Fórum Nicarágua _____	43

Cineduca e *Inventar com a Diferença*: vínculos e práticas da educação audiovisual

Carolina Cresci _____	55
-----------------------	----

O professor como passador: apontamentos sobre o audiovisual na educação

Solange Straube Stecz _____	63
-----------------------------	----

[PARTE III]

Aprender a ver sem ver: o lugar do dispositivo de criação na proposta de educação audiovisual para a formação de formadores	
Graciela Acerbi _____	81
Cinema de grupo e sensibilização do corpo docente	
Viviane Cid _____	89
Olhar cego, experimentar o cinema com o corpo e a palavra	
Douglas Resende _____	99

[PARTE IV]

A Experiência da criação de filmes-carta, desafio em uma escola urbana de Montevideú	
Cecilia Etcheverry _____	109
Dispositivos para criar entre crianças e docentes na escola rural nº 45, em Salto	
Alexis Reyes Silva _____	117
Encontros: uma experiência audiovisual em um espaço educacional não formal	
Adriana Carla Dalazen Cichocki _____	125
Cinema de grupo, notas de uma prática entre educação e cuidado	
Fórum Nicarágua _____	133

Introdução

Os textos surgem da experiência prática com o cinema entre professores e estudantes do Uruguai e do Brasil nos últimos dois anos. Primeiro nos encontramos e experimentamos, fazemos e refazemos, e a partir daí os artigos, em sua maioria, foram produzidos. Esta escolha metodológica traz algo de muito vivo ao trabalho – ao mesmo tempo em que pesquisamos, nos encontramos, criamos imagens, sons e condições para produção de conhecimento – e também uma atualidade, já que os “objetos” estão sendo produzidos com a própria pesquisa, fazendo com que os textos fossem afetados pelo presente não apenas da experiência, mas também do momento histórico.

Provocados pelo Cineduca, que propôs o desafio de pensar esta publicação a partir de um movimento envolvendo práticas, encontros, presenciais e remotos, e muita conversa, iniciamos esse trabalho em 2019 com processos que geraram imagens, sons, relatos e invenções de modos de *fazer/estar com*. Há algo de libertador no trabalho quando este se abre enquanto possibilidade de criação coletiva. Encontramos nessa experiência fortes afinidades e ressonâncias entre o trabalho do Cineduca e o que tem sido feito no Departamento de Cinema da UFF, de onde surgiram

algumas das bases para a realização do projeto e suas atividades, em especial os *Cadernos do Inventar*, parte do projeto Inventar com a Diferença, realizado pelo Laboratório Kumã. Os *Cadernos* aparecem em muitos dos relatos aqui presentes, mas também a produção bibliográfica recente do laboratório – um trabalho que está em relação com todo um campo de pesquisa em cinema e educação no Brasil, do qual o laboratório Educine da Unespar, parceiro do projeto, também participa.

Produzido por Cecilia Etcheverry, coordenadora do Cineduca, e Elianne Ivo, professora do Departamento de Cinema e Vídeo da UFF, o projeto traçou um trajeto que tem como ponto de partida o problema da criação no contexto da educação, passa pelos encontros e pelo desejo de experimentação e criação coletivas, sente a chegada da pandemia, que exigiu uma reelaboração dos processos, mas que não nos impediu de continuarmos o projeto – e, por fim, tem nesta publicação um momento de reflexão e partilha das experiências vividas. Nas atividades presenciais que chegaram a acontecer foi possível produzir um terreno comum para a criação e encontro entre educadores dos dois países. Sem que ainda soubéssemos da importância que isso ainda viria a ter,

esses encontros foram fundamentais para que, além de podermos estar frente a frente, fossem articulados os processos remotos que estariam por vir.

Montevidéu, Curitiba, Niterói, São Gonçalo, Salto, uma escola em cada cidade, teceram juntas – ao mesmo tempo que separadas – uma rede feita de imagens e sons quando endereçaram umas às outras filmes-cartas nos quais se engajaram professores, pesquisadores e estudantes, do fundamental I à universidade (os processos dos filmes-cartas aparecem nos textos da parte quatro). A maratona audiovisual, que teria acontecido presencialmente na fronteira entre Brasil e Uruguai, foi repensada para o modo remoto e os seis grupos de estudantes da UFF, Cineduca e Unespar também assumiram o desafio de inventar uma maneira de realizar coletivamente, ainda que à distância, curtas-metragens a partir do dispositivo *histórias dos objetos*, dos *Cadernos do Inventar*.

Como dissemos, as escolhas metodológicas acabaram por conferir uma atualidade no trabalho. Outra marca é a heterogeneidade de forças que compõem este projeto. Entre elas há uma articulação fundamental entre o desejo de experimentação com os processos criativos e subjetivos do cinema e a mobilização

das instituições públicas, das agências internacionais dos dois países às universidades e o próprio Cineduca, além das comunidades das escolas da educação básica que se envolveram.

Na parte dois, os textos passam pela experiência dos laboratórios Kumã, LabEducine e o projeto Inventar com a Diferença. Ali o conteúdo é fortemente propositivo e tocado pela experiência do fazer. Os textos da parte três surgem da experiência com invenção de um dispositivo que propomos chamar *olhar cego*, cuja prática compartilhamos em um encontro em Montevideu junto com 36 educadores do Cineduca. São três perspectivas sobre uma mesma experiência vivida em conjunto pelos autores que explicitam as modulações de uma proposta quando colocadas no coletivo. Na primeira parte, entre o ensaio e o relato, tentamos deixar clara as linhas que constituem esse trabalho, tanto em sua dimensão institucional como estético-subjetivo.

[PARTE I]

Notas sobre processos criativos

Fórum Nicarágua

A imagem é criação e descoberta. É saída de si e retorno reflexivo. Terra e delírio. Duas linhas fortes, uma que a conecta com a terra, outra que não tem chão. A linha da terra tem cara, peso, espaço, fronteira, nome. A linha sem chão vaga, erra, delira, estranha, muda, expande. Como pode o cinema circular entre essas linhas? Como podemos, em um processo pedagógico, com estudantes com pouca ou nenhuma experiência com a escrita ou com a narrativa com imagens, criar possibilidades em que eles estejam engajados em processos criativos que circulem entre o que é dado e o que ainda não tem nome? Há um desamparo e uma abertura no trabalho com dispositivos. Antes de ele entrar em ação, não há uma posição confortável, um mundo já conhecido que deve ser representado. Trabalhar com o controle e descontrole é colocar-se em um centro de atenção e medição com o que não é meu.

Como uma fita de Moebius – caminho sem início ou fim em que o dentro e o fora se intercambiam –, a pedagogia do dispositivo tem duas linhas que fazem passagem entre uma que conecta com a terra e outra que não tem chão.

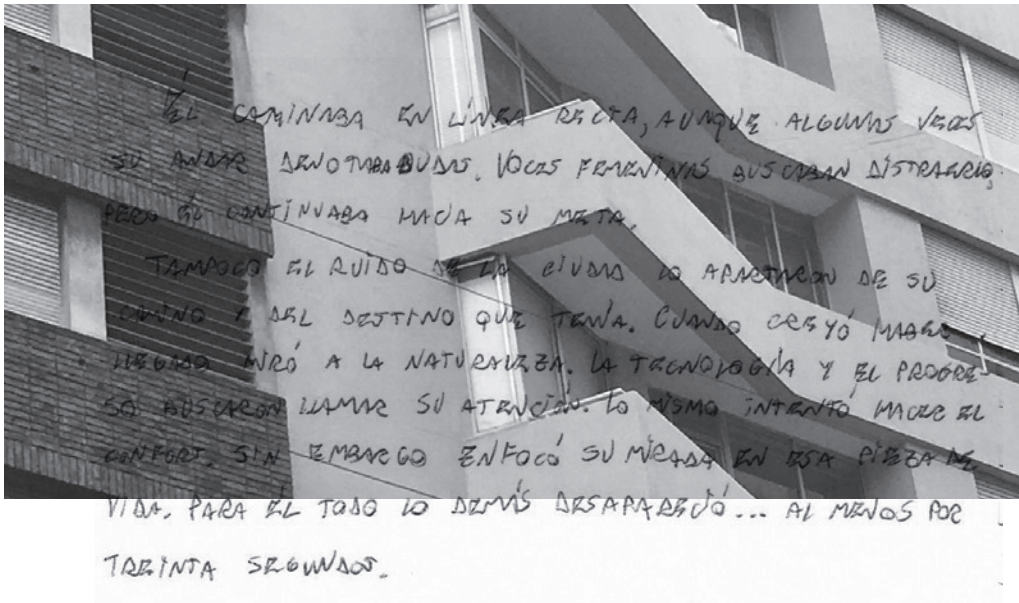
Em algum lugar alguém dirá o que tu és. Errou!

Um passo, uma casa, uma relação, um filho, uma luta política, um grupo, um amor, o que faz, o que permite tudo isso, é a criação. Por todo lado, o “que é”, o que se apresenta às nossas percepções, nos pede uma torção, um desregramento, um movimento, um desvio, uma montagem. Fazer do que nos chega uma coisa.

Criar nunca é partir do zero, do nada, ou mirar o acabado, o ideal, o perfeito. A criação é exaustiva, não tem fim, não tem lugar e nos exige no ínfimo e no íntimo, no pequeno e no cotidiano. Se vivemos em um mundo de metas, objetivos e pontos de chegada claros, a criação é o que alimenta a explosão. A criação, palavra de ordem do capital, quando submetida a ele é apenas variação para o mesmo fim, o próprio capital = criação zero, que não tem pertencimento próprio.

Já a criação passa pela democracia, passa pela possibilidade de sujeitos quaisquer participarem do que é novo, do que se cria, do que faz explodir as coordenadas do que conhecemos. Passa pela possibilidade de inventarem as suas próprias perdas de controle. A relação entre a arte e os processos subjetivos é evidente. Ambas demandam uma saída de si, uma relação com o desconhecido, com o que não é organizado pelo capital ou pela linguagem.

A criação não é um processo individual, mas a forma como indivíduos e grupos colocam em movimento e contato uma multiplicidade de elementos de diversas naturezas. Se a criação importa é na forma como ela vem mobilizar formas cada vez mais amplas de possibilidades de vida em que não estão excluídos o saneamento do bairro, o delírio do louco e a música. O limite do que podemos é material e delirante. Por um lado, é preciso um. A relação com as forças reais – com a parede da escola que deixa passar o som e impossibilita uma exibição de um filme, com a empresa privada que impõe livros e softwares às escolas. A criação não é separada dessa terra; esperamos que a casa não



caia, que o fogo queime apenas o que desejamos, que as drogas sejam nossas formas de saída de si e não infiltradas na comida. Por outro lado, há o múltiplo, algo irrompe no desejo, em uma brincadeira de criança que passa do herói ao morto, do animal ao mais que real, sem que nenhuma fronteira seja delimitada. Como escreveram Suely Rolnik e Félix Guattari, “não existe a subjetividade de um lado e, do outro, a realidade social”.¹ Não existe o que se inventa como forma de relação e desejo de um lado e as condições sociais de outro. O sequestro do tempo da política é o mesmo do tempo da festa.

Os operadores da opressão estão aí: medo, dívida, opressão de classe, moral e linguagemira. Intensas disputas com o que restringe formas de ser, limita o delírio, nega a diferença e o outro. Talvez a criação nos permita assim um caminho torto que, por um lado, nos separe do medo, nos distancie da subserviência voluntária. Por outro, nos conecte com

1. Rolnik, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989, p. 155.

um desconhecido de onde ressoam as diferenças, as minorias, os loucos e desgarrados, os que foram eliminados pelo capitalismo sem fronteiras. Essa megamáquina mundial de exclusão.

Deus morreu e o capitalismo refez a centralidade via indivíduo. O sujeito empreendedor, o eu S/A, a competição de todos contra todos. Não devemos nada a Deus, mas devemos a nós mesmos. A dívida se universalizou – monetária, cognitiva, subjetiva. Somos, assim, os primeiros juízes de nós mesmos, o que nos autoriza a tudo julgar. Quanto mais próximo o outro é do que sou, mais intenso será meu julgamento. Imigrantes odeiam imigrantes, militantes de esquerda cultivam disputas ferrenhas entre si, casais se destroem, policiais negros matam jovens negros. A criação não produz objetos, mas formas de estar com o mundo sem se entregar a um “valor superior”. A criação não se reporta a aliados preexistentes – o bem, o mercado –, mas faz-se na constante criação de aliados.² A criação é o contrário da dívida e do juízo. Ela experimenta os atores do mundo como possibilidades de acoplamentos, montagens, faíscas que antes, de eliminar, friccionam, unem, dobram. A criação é um problema de montagem e conexão e não suporta o julgamento. Duas ou até mesmo cinco coisas se juntam, se montam, se tensionam. A criação é um gesto conector. É por isso que *plugs*, conectores e cabos vivem dando mau contato. Conectar é bem mais complicado que parece.

Assim, sem nenhuma harmonia, mas também sem forma superior, o gesto criativo é escuta e mirada que singulariza, que se faz no desejo e na curiosidade do mundo, que inventa formas de estar com.

2. Lapoujade, D. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. São Paulo: n-1 edições, 2015, p. 17.

Nossa aposta em uma pedagogia do dispositivo é inseparável desse movimento que abarca em um mesmo gesto criação artística, criação de si e criação de mundo.



Camina hacia donde no
sabe, oscuridad,
inseguridad, ve lo que
desconoce

Como sabemos que estamos na criação?

1. Você nunca estará satisfeito.
2. Você não se reconhecerá. Como pode ter sido eu que criei isso? Justamente porque não foi. Uma conexão com outros mundos e o com o que não somos se deu. Algo se conectou.
3. Não há criação sem intensas doses de alegria e angústia. Toda criação é um sem fundamento. Não há nada que nos permita julgar com certeza seu sucesso.
4. O que fiz/fizemos faz sentido e é diferente da funcionalidade. Esta é sempre maior ou menor que a função.
5. Diferentemente do que o capitalismo chama de criação, o que cria pode preferir não criar. Se não criar for possível, a criação é possível.

Plano para a quarentena: dizer “presente!”

Gladys Marquisio Cilintano

Quarentena. COVID. Coronavírus. Parapandemia.¹ Palavras repetidas exaustivamente em 2020. De acordo com um informe da *Real Academia Española* (RAE), “Pandemia, quarentena, confinamento, resiliência, epidemia, vírus, triagem ou cuidar foram algumas das palavras mais buscadas no *Diccionario de la lengua Española* (DLE), tendo recebido mais de 84 milhões de consultas (quase três

milhões por dia)”. Agrega a isso que “as buscas por termos médicos tais como: assintomático, infestar, dispneia, enfermidade, infectar, intubar, contagiar ou hipocondria receberam um número de buscas superior ao habitual (quer dizer, um número de buscas muito maior do que aquelas feitas em tempo pré-pandêmicos)”.

1. Nota do Tradutor: No Uruguai, o conceito de “parapandemia” foi definido como o conjunto de efeitos colaterais provocados pelas respostas sanitárias propostas para o combate à pandemia. Entre esses efeitos colaterais, ressaltam-se os danos que podem ter atingido as necessidades básicas do desenvolvimento infantil como o processo de socialização e a educação propriamente dita.

Buscar significados para aquilo que acontece conosco é parte do trabalho do Cineduca: encontrar na criação audiovisual de educadores experiências significativas que digam respeito ao cinema e aos atos de inventar, criar, agitar e

pensar. Os dicionários eram os livros preferidos de Jorge Luis Borges (lugares a partir dos quais o mundo é organizado). Em 2020, o mundo pareceu desordenar-se e, no Cineduca, nos questionamos também sobre as perspectivas para esse mundo (onde convivem muitos outros) para além das palavras. Ligar ou desligar uma câmera e ver o que acontece entre ambos os momentos a partir da própria criação dos sujeitos que se mostram e que buscam formas de expressar o que viveram (e que ainda vivem) na pandemia; em confinamento. Foi assim que surgiu o *#planocuarentena*.

O concurso

Em março de 2020, em seguida ao confinamento docente (da equipe do Cineduca), foi idealizada uma ação cultural comunitária por meio do audiovisual com o objetivo de motivar o pensamento sobre este novo velho mundo. Seu propósito foi convocar a comunidade (maiores de 16 anos) a compartilhar uma experiência de vida relacionada às circunstâncias de ensinar ou de aprender durante a quarentena: criar, registrar ou representar, em vídeo, e compartilhar uma situação educativa vivenciada (durante a própria quarentena). A meta: gerar uma coleção de cenas de ensino e de aprendizagem por meio de peças audiovisuais em torno de situações educativas alternativas, problematizadoras, irreverentes, novas, velhas, que estariam ocorrendo nesse período.

As condições formais: o vídeo deveria ser gravado em um único plano, sem cortes (com opção de se utilizar ou não a câmera fixa). A câmera deveria ser enquadrada na posição horizontal e a duração máxima do vídeo deveria ser de um minuto.

O dispositivo

A escolha do dispositivo recaiu sobre o “Minuto Lumière”: “realizar um plano de um minuto retornando à maneira como eram feitos os primeiros filmes da história do cinema”.² O uso do Minuto

Lumière buscou apreender duas situações: a da representação da continuidade de uma vida que passa, em oposição à descontinuidade distópica da realidade; e a de uma sensação de estranhamento ante à percepção do tempo e do habitar que se poderia registrar a partir dos próprios lugares de confinamento. Seria também uma forma conhecida de “criar cinema”, uma primeira experiência que poderia motivar a comunidade (qualquer que fosse sua experiência) a ligar e desligar a câmera e colocar em perspectiva suas hipóteses sobre a vida, sobre o que está acontecendo e sobre como “a escola em casa” se transformava em uma realidade.

A casa mundo

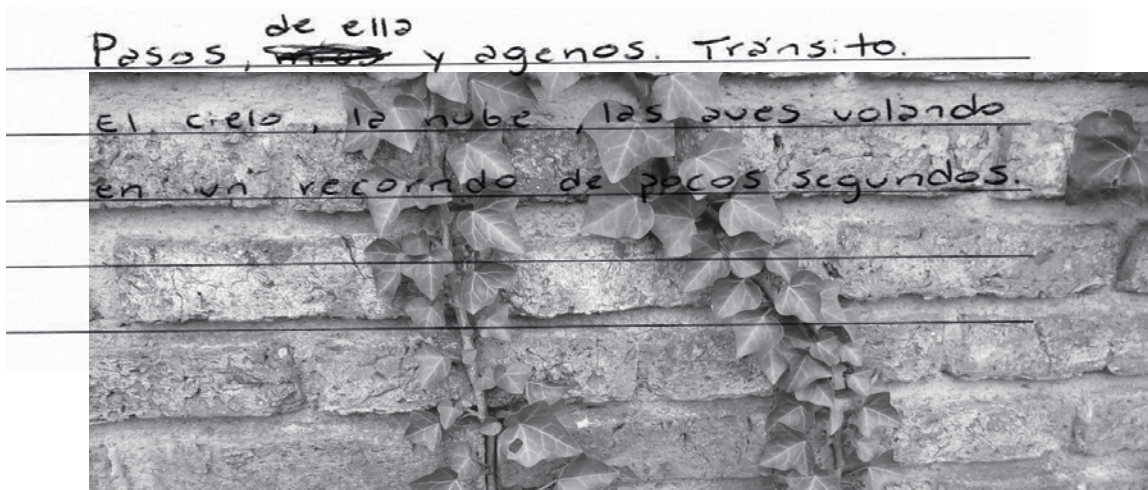
Na pandemia – e em quarentena –, o tempo e o espaço são percebidos de forma diferente. Nas palavras de Bengtson, “a casa se transforma no mundo”:

Uma consequência do caráter vertiginoso, seja da irrupção da COVID-19 quanto da dinâmica de seu contágio, bem como das medidas que os diferentes governos implementaram para mitigar seu impacto, foi que nossa casa se transformou de muitas maneiras, com uma notável reconfiguração de seus ‘confinos’ (Ackermann, 2015). Em muitos sentidos, converteu-se em um mundo (...) Particularmente no caso das crianças, a partir da ruptura da rotina organizadora da vida escolar em um espaço físico com um horário delimitado e junto a uma comunidade específica, a casa-mundo converteu-se em um lugar onde os processos de ensino e aprendizagem passaram a transcorrer.³

2. Migliorin, C. et al. (Coords.). *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói: UFF, 2016, p. 26.

3. Bengtson, A. *La casa convertida en mundo como contexto de aprendizaje en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: Santillana, 2020.

Se os conceitos de escola proliferaram desde sua institucionalização como artefato da modernidade, no Cineduca fizemo-nos a seguinte pergunta: quais seriam os conceitos da casa-mundo-educador-aprendiz? Produzir um testemunho do que se aprende, do que se ensina e de como isso é feito,



por meio do dispositivo, nos legou cenas que nos criaram mais perguntas ainda: desde a repetição das rotinas até a irrupção do desconhecido, os 14 planos resultantes do concurso (14 pelos 14 dias iniciais de quarentena de um paciente de COVID-19) fizeram emergir a relevância de aprender e de aprender com o outro que, ainda que distante, se faz “presente”.

Um plano

É justamente em um dos minutos registrados no concurso que aparece um plano a qual surge a palavra “presente”. Esta palavra,

“em uma escola normal” (expressão roubada ao mesmo tempo do documentário de Celina Murga⁴ como da denominação dos institutos de formação docente do Uruguai)⁵ aparece na voz de todos os estudantes sempre que é feita a chamada. Neste curta, esta palavra se faz escutar na sala de jantar da casa do menino protagonista enquanto este olha para a tela e “se encontra” com sua professora e colegas no “Zoom”. Esta forma de videoconferência (o *zoomear*) reproduz a instância presencial da

4 *Escuela Normal* é o título do documentário de 2012 (dirigido por Celina Murga), Argentina, 88 minutos.

5 O nome deriva do primeiro objetivo das escolas de formação de professores: estabelecer as normas de ensino a partir do conceito francês de modelo de escola.

escola: dizer “presente” (que quer dizer também “estou aqui pronto para aprender”). Trata-se, ao mesmo tempo, de um mecanismo de controle usado por aqueles que estamos e somos, na pandemia, no enquadramento da tela.

A ironia deste curta nasce nesta forma de emulação (real ou fictícia) da escola tradicional com a casa-mundo, enquanto o menino toma seu copo de leite.

Essa escolha se soma a outras do curta: observar o menino em seus gestos de sonolência ou preguiça; a iluminação da casa pela manhã; os sons da casa que se confundem com outros distantes e com a voz da professora.

Está disposta, deste modo, uma câmera que foi colocada no centro da sala de jantar com um plano com referências a objetos domésticos que dão sentido a esta casa mundo, deixando de fora do quadro o resto da casa, fechando em um plano do computador, mas não da tela, apenas tendo como foco as reações do menino.

O minuto começa precisamente quando o menino abre a porta desta sala de jantar-mundo. E termina quando ele diz presente. Uma postura que se mostra como a ativação da disponibilidade de aprender: estou aqui, em quarentena, na minha casa, com sono. Mas estou aqui.

Um plano: dizer “presente!”

#planocarentena: os planos para a quarentena, traçados a partir da Educação, tornam visíveis as dimensões sociopedagógicas sobre uma pandemia; os diversos “planos”, não apenas audiovisuais, como também pedagógicos, por meio dos quais se aborda esse momento de incerteza.

E o Minuto Lumière atingiu seu objetivo. Os momentos precisos em que a câmera inicia a filmagem - ou melhor, em que foi tomada a decisão de começar a filmar -, coincidem com os momentos de autodeterminação do sujeito: dizer “presente”.

De como chegamos ao projeto de cooperação com a equipe do *Inventar com a Diferença*

Cecilia Etcheverry

1 O Cineduca foi criado no CFE, em 2009, como projeto de inovação educativa. Foi incorporado como programa na *Dirección de Planeamiento Educativo* em 2012 e, em 2019, foi constituído como Unidade Acadêmica de Pedagogia Audiovisual integrada ao Instituto de Ciências da Educação. Isso implica, para a educação audiovisual, uma maior validação como campo de estudo dentro da instituição e reconhecimento de sua especificidade na relação a outras equipes de trabalho, como o departamento de Educação Artística ou a Unidade de Tecnologia Educativa.

Desde o ano de 2009 o Cineduca gira em torno da formação docente uruguaia, em todo o país. Tem presença em todos os centros públicos dedicados à formação de educadores de educação inicial, primária e média.¹ Sua missão é proporcionar formação audiovisual aos futuros docentes a partir de uma perspectiva de formação de cidadania e enriquecimento cultural.

Propõe-se – mediante estratégias compartilhadas de criar e olhar audiovisuais entre estudantes e docentes –, o desenvolvimento de capacidades, saberes e sensibilidades a partir de dimensões éticas e estéticas que permitam compreender e expressar-se com essa linguagem. Também se propõe a gerar oportunidades

de desenvolvimento da cultura audiovisual nas comunidades educativas e a promoção de instâncias de comunicação e de participação mediante o audiovisual.

Para isso, o Cineduca empreende práticas de recepção cinematográfica compartilhadas e projetos de criação audiovisual com base em um enfoque comunicativo que busca ampliar o capital cultural e impulsionar a participação por meio de discursos e experiências contextualizadas. Oferece, nesse sentido, oportunidades para que os futuros profissionais da educação possam converter-se em educadores capazes de atuar de forma criativa, participativa e flexível, colocando em jogo atitudes reflexivas acerca da cultura contemporânea e assumindo a responsabilidade de mediadores culturais.

A equipe que conduz esse empreendimento é formada por 38 professores, distribuídos em todo o território uruguaio, oriundos do ensino de diferentes disciplinas, assim como graduados em comunicação, em artes ou em cinema. Essa diversidade de trajetórias formativas e profissionais ajudou a estabelecer metodologias de autoformação a partir da identificação de carências e formas de potencializar as capacidades dos próprios integrantes da equipe. No entanto, desde o início, essa equipe teve a curiosidade de buscar outras experiências similares e outras iniciativas didático-pedagógicas vinculadas ao audiovisual. Nesse sentido, e em coordenação com outras instituições uruguaias, foram implementadas, a partir de 2013, as *Jornadas de Pedagogia Audiovisual* – evento que continua a ser realizado anualmente e já parte para sua oitava edição. Nessas instâncias foram gerados espaços de formação coesos à produção e criação audiovisual, assim como conferências de pesquisadores que abordaram as relações entre a educação e as imagens. Mas as demandas que se apresentavam em relação ao trabalho do Cineduca referiam-se à especificidade de formar educadores audiovisuais a partir da reflexividade e exercendo uma prática situada. Ainda que

Ella caminaba ~~por~~ sola
~~terreno sinoso~~ con miedo a
 tropezar, guiándose por los
 sonidos y viendo sus
 sus parpados.
 Al asustarse
 que se le
 calma por
 alme



se tivessem formado vínculos frutíferos com especialistas e diversos projetos de trabalho, parecia difícil encontrar outro projeto que se dedicasse especificamente à formação de educadores.

A oportunidade apareceu a partir do colega e cineasta chileno Ignacio Agüero, por meio de quem se possibilitou que a equipe do Cineduca conhecesse o trabalho do *Inventar com a Diferença* e de estabelecer contato com seu coordenador, Cezar Migliorin.

Cezar participou generosamente da 6ª Jornada de Pedagogia Audiovisual, em 2016, fazendo uma apresentação sobre o projeto do *Inventar com a Diferença*. Nesse momento, o Cineduca completava oito anos de trabalho e a equipe docente havia discutido, em numerosas ocasiões, diversas preocupações surgidas da prática educativa. O interesse estava centrado em levar até a sala de aula projetos de criação audiovisual que possibilitassem a criação de discursos audiovisuais que revelassem determinação e que resultassem em experiências vitais para os estudantes. No entanto,

numerosas preocupações emergiam da reflexão sobre as próprias práticas da educação audiovisual: como se desenvolve a tensão processo-produto? Como promover a autoria dos estudantes para que, a partir desta experiência, se tornassem educadores habilitadores de crianças e de adolescentes? Como promover a criatividade e a criação genuína de nossos jovens e como conseguir que identifiquem essa originalidade como algo valioso, decorrente da experiência? Como estimular ideias e preocupações próprias dos participantes mediante a criação audiovisual e evitar a reprodução das formas estéticas da indústria? Muitas dessas perguntas encontraram eco e se tornaram complexas a partir do trabalho apresentado por Migliorin, que explicou o desenvolvimento do projeto em seus eixos conceituais mais relevantes. Essa interação ensejou o conhecimento do livro *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*,² onde Migliorin narra e explica o processo de criação do projeto, assim como a proposta metodológica plasmada nos *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*.³

Somado a isso, o desejo da equipe do Cineduca de estabelecer formas de reflexão (pedagógicas e didáticas), com respeito a suas práticas educativas, fez aflorar o questionamento imprescindível

de marcos conceituais problemáticos que se encontram “em construção e se ancoram em corpus teóricos pertencentes a campos disciplinares dissimiles e com diferentes status epistemológicos”.⁴

Nesse sentido, a densidade conceitual que o trabalho de Migliorin desvelava apontou não apenas para um marco teórico, a partir do qual analisava as próprias práticas docentes, mas também para um modelo transparente de sistematizar uma prática de educação audiovisual que servisse para uma reflexão teórica sobre a experiência e, portanto, à produção de conhecimento no campo

2. Migliorin, C. *Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá*. ed. 1. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

3. Migliorin, C. et al. *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói: UFF, 2016.

4. Augustowsky, G. *La creación audiovisual en la infancia: de espectadores a productores*. Tesis doctoral. Madrid: UCM, 2015.

da pedagogia e da didática do audiovisual. Este último aspecto se apresentava muito relevante para o Cineduca, que está situado em um contexto institucional de promoção e desenvolvimento das funções universitárias de investigação e de extensão, e na formação dos educadores uruguaios.

A partir desse primeiro encontro surgiu a percepção do quão valioso era o trabalho do *Inventar com a Diferença* para a educação audiovisual e para a necessidade de aprofundar seu conhecimento. Por sua vez, os docentes do Cineduca começaram a experimentar as propostas contidas nos *Cadernos do Inventar* e a incorporar as reflexões teóricas ali colocadas. Embora a equipe já tivesse familiaridade com propostas educacionais centradas na criação cinematográfica e no ato de criação como um fim em si mesmo,⁵ encontrou não apenas a sistematização de uma metodologia coerente com esse enfoque, mas também uma perspectiva teórica que vincula a criação audiovisual com o desenvolvimento humano sob a ótica dos direitos. Na medida em que a experiência de criação se propõe como forma genuína de encontro com o entorno imediato de valorização da própria cultura e da manifestação pessoal, possibilita um enorme potencial educativo e de desenvolvimento humano.

Sob essas circunstâncias surge a convocatória da *Agencia de Cooperación Internacional* estimulando os *Conselhos de Administración da Educação Pública* a apresentar propostas de cooperação acadêmica no âmbito da educação, com a possibilidade de financiamento. Assim, a área de Cooperação Internacional da divisão de *Planejamento*

Educativo do Conselho de Formação em Educação (CFE), orientou a equipe do Cineduca a apresentar projetos de cooperação com o Brasil, o que significou a oportunidade de concretizar o desejado.

Essa proposta inovadora de integrar projetos educativos na busca da promoção dos *Objetivos*

5. Bergala, A. *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes, 2007.

de Desenvolvimento Sustentável foi uma ocasião perfeita para propor o aprofundamento do trabalho com a equipe do *Inventar com a Diferença*, cujo núcleo está situado no Laboratório Kumã da Universidade Federal Fluminense (UFF). Esta oportunidade implicava indubitavelmente um aporte valioso para a qualidade da formação dos educadores do Uruguai. Por outro lado, também foram convidados pelo Cineduca a participar do intercâmbio os docentes do Laboratório Educine, da Universidade Estadual do Paraná Curitiba II (UNESPAR), coordenado pela professora Dra. Solange Stecz. Interessados pelo trabalho, convidaram a Curitiba os responsáveis pelo Cineduca com a finalidade de se inteirarem da experiência.

Caminó' en línea recta
 escuchando ruidos
 que parecían ser
 ómnibus y motos
 A lo lejos escuche un
 motor que como de
 un aire acondicionado
 Bajó un escalón y
 continuó caminando
 Al abrir los ojos
 una línea diagonal
 cruza la imagen.
 El cielo brilla con
 el sol de fondo
 Ramas que se mueven

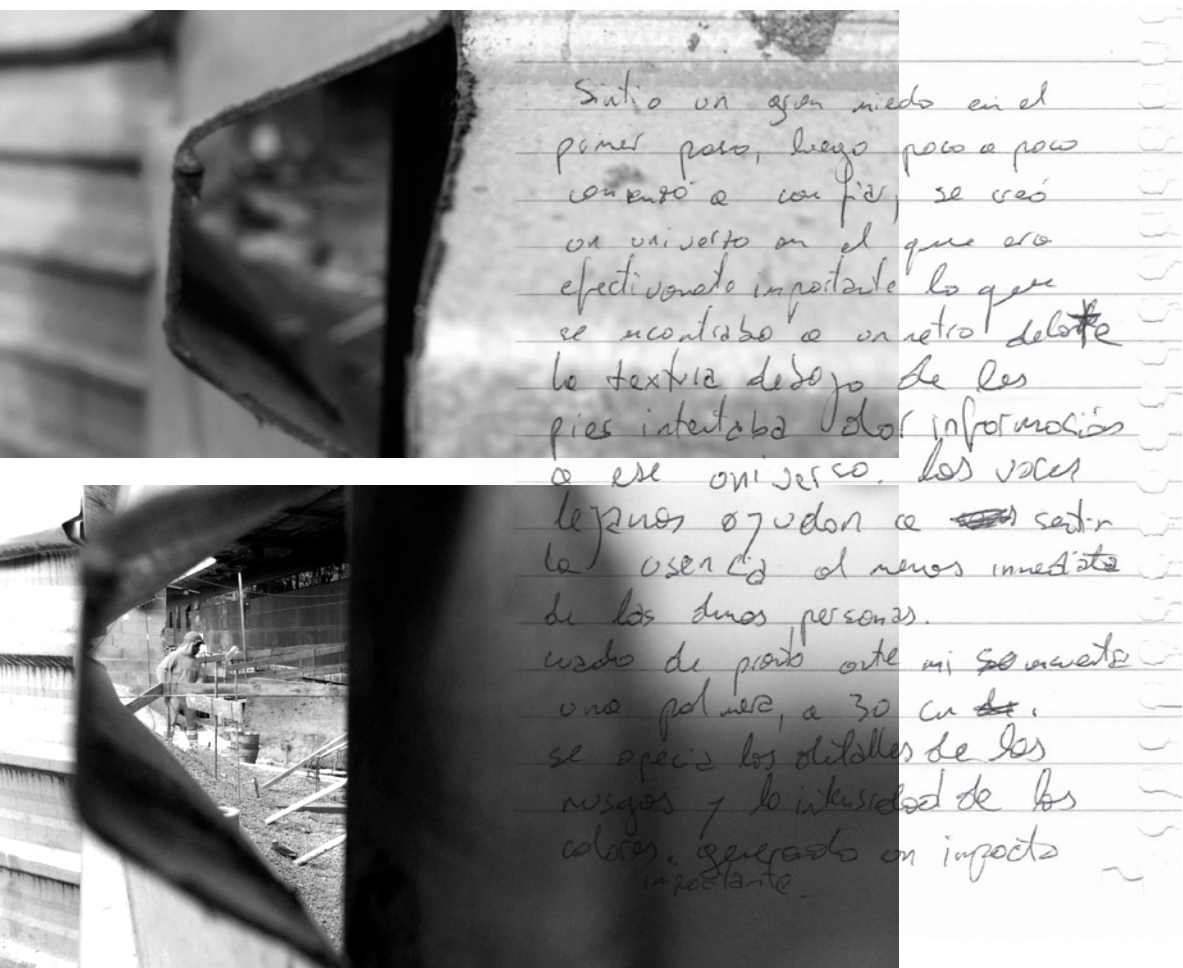


Também essa equipe mostrava forças em experiências em escolas com cinemas e educação, organização de festivais de cinema para crianças, bem como produção de peças audiovisuais para interagir em redes sociais.

A professora designada para coordenar o projeto para a contrapartida brasileira foi a professora Dra. Elianne Ivo Barroso, docente de montagem do bacharelado em Cinema da UFF. Trabalhou em Montevidéu junto aos docentes do Cineduca – Cecilia Etcheverry, Cecilia Cirillo e Gladys Marquisio –, na confecção de um plano de trabalho colaborativo que, graças a sua participação, longe de se limitar a uma instância pontual de formação para a equipe do Cineduca, se converteu em uma potente experiência de trabalho e de aprendizado mútuo. Foi gerado um plano de atividades conjuntas que somou ao espaço especificamente formativo dos docentes do Cineduca, a implementação colaborativa dos dispositivos na zona de fronteira mediante uma *Maratona Audiovisual*, bem como uma experiência de criação e intercâmbio por meio de filmes-cartas entre crianças brasileiras e uruguaias. O seminário desenvolvido em Montevidéu, em julho de 2019, foi seguido por uma experiência em Curitiba em agosto do mesmo ano. Esperava-se que essa experiência pudesse ser aprofundada no Rio de Janeiro, alguns meses depois. Mas as atividades foram impedidas pelas medidas sanitárias decorrentes da pandemia de COVID-19. Apesar disso, todas as equipes de trabalho se empenharam em manter as atividades de intercâmbio virtualmente; essas experiências continuaram dando frutos. Outra oportunidade do projeto de intercâmbio foi o compromisso de elaborar a presente publicação que pretende dar conta do que se realizou e buscar difundir as reflexões surgidas a partir desta experiência de cooperação. Por isso, os participantes se viram desafiados durante o processo de intercâmbio não apenas a se familiarizarem com as novas metodologias de educação audiovisual, mas também ao exercício

de sistematização e reflexão mediante narrativas docentes que trouxeram um olhar pedagógico sobre a experiência. Conjuntamente também se realizaram indagações acerca das relações dos textos escritos na criação audiovisual e do seu valor expressivo.

Além dos 34 docentes do Cineduca que participaram do Seminário em Montevideu, também puderam intervir os integrantes da *Inspección de Educación Artística del Consejo de Educación Inicial y Primaria*, a *coordinación de audiovisuales del bachillerato artístico del Consejo de Educación Secundaria*, assim como docentes da *Escuela Nacional de Bellas Artes* e da *Facultad de la Información y*



Comunicación. Isso permitiu que a experiência da oficina tivesse impacto em outros setores dedicados predominantemente à educação audiovisual no sistema uruguaio.

Os vínculos acadêmicos se fortaleceram, assumindo com confiança a possibilidade de novas ações em conjunto na atualidade e no futuro. Pontualmente, docentes do Cineduca têm sido convidados a participar dos encontros de “Cinema de grupo” de criação audiovisual, assegurando oportunidades de formação, mesmo em tempos de pandemia. Sem dúvida, a área de educação audiovisual da região se verá enriquecida mediante intercâmbios de processos de trabalho, de experiências e de pesquisas, cooperando na qualidade da educação de ambos os países.

A participação nas *Talleres de Inventar* resultou em uma experiência vital para os docentes uruguaiois que vivenciaram o ato de criação como experiência pessoal e que puderam vivenciar as novas metodologias de educação audiovisual. Isso lhes permitiu incorporá-las em seu acervo de estratégias educativas com naturalidade. Ademais, deixou em evidência a importância extrema de experimentar o ato criativo na formação de educadores como maneira de mobilizar as concepções mais tradicionais do conhecimento constituídas em suas trajetórias como estudantes.

As metodologias incorporadas empoderam os docentes com ferramentas que possibilitam dar protagonismo ao estudante nos processos de trabalho, permitem habilitar a exploração do mundo de forma genuína, e assumir a descoberta e a diferença como algo a ser esperado. Cria novos espaços e tempos na rotina da escola. Isso permite que as crianças encontrem um lugar para a surpresa que as espera em cada indagação. Empodera o docente como condutor de processos áulicos que dão lugar ao inesperado, singular e que incorporam o sensível e a emoção ao diálogo, convertendo o ato educativo em uma experiência significativa e transformadora.

Maratona audiovisual: alteridade, esgotamento e relações em rede

Elianne Ivo Barroso

A Ernesto Aranha Andrade (in memoriam)

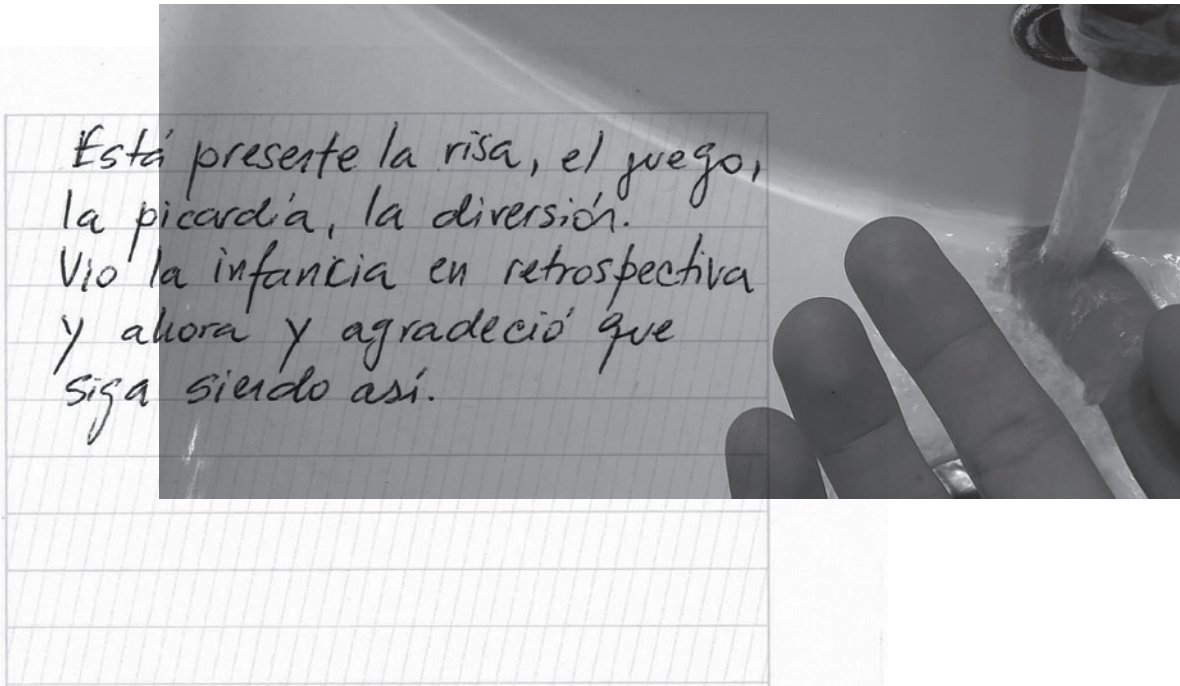
Não pertencer nem a mim!
Ir em frente, ir a seguir
A ausência de ter um fim,
E a ânsia de o conseguir!
– Fernando Pessoa

Não poderia iniciar este relato sobre a Maratona Audiovisual sem dedicá-lo a Ernesto, 52 anos, pai da estudante de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF, Rachel Aranha. Ela já é bacharel em Cinema e Audiovisual e está terminando o seu segundo curso superior. Ernesto faleceu de COVID-19 no dia primeiro de maio de 2021. Uma semana antes, dia 24 de abril, recebi a seguinte mensagem de Rachel: “Foi lindo ontem. Amei todos os filmes, ficaram bem bonitos e bem diversos. Vocês arrasaram como sempre! Muito, muito feliz de ter participado”. Rachel se referia ao dia 23 de abril quando encerramos a Maratona Audiovisual com a exibição dos curtas-metragens que foram realizados entre os dias 20 e 22 de abril por seis grupos de estudantes da UFF, Cineduca e Unespar. Rachel foi uma das integrantes do evento.

O tom soa demasiado pessoal para um texto acadêmico. Porém a realidade é tão brutal e dolorosa que não podemos afastá-la do nosso processo de escrita. Depois do falecimento do pai, Rachel enfrentou dias depois a morte da avó paterna. Luto dilacerante na vida de uma jovem e infelizmente igual a de milhares de brasileiros que vivem situação idêntica. Conheci a família de Rachel no aeroporto do Rio de Janeiro em 2016. Ela embarcava comigo e o colega de UFF, Tunico Amâncio, para participar do X Encontro RUN – Rede Universitária Internacional de Criação Digital na Universidade do Quebec, em Abitibi-Témiscamingue, durante 10 dias. Ernesto, professor como eu e Tunico, estava muito entusiasmado com a experiência que a filha teria no exterior. Lá ela participaria junto com outros estudantes de um *web jam*, uma maratona para a realização de uma obra digital coletiva. Na volta do Canadá, Rachel nos disse que a vivência foi transformadora pela criação e trabalho em grupo, além do desafio de se comunicar sob pressão em outra língua adaptando-se às diferenças culturais em pouco tempo.

Na ocasião, deveria ter dito a Rachel que viajar é desterritorializar-se, sair do seu espaço, mas, em certa medida, é se desterritorializar sentimental e mentalmente. Viajar é, sobretudo, não pertencer a si mesmo, como escreveu Fernando Pessoa. É seguir o caminho de forma destemida e aberta aos imprevistos. Se a viagem for acrescida de um trabalho contínuo com pessoas desconhecidas é possível se chegar a uma forma de exaustão física e mental a exemplo do que Deleuze¹ comenta sobre o trabalho de Samuel Beckett. Trata-se de uma arte combinatória de esgotar o possível, muito diferente do cansaço. “Mas apenas o esgotado pode esgotar o possível, uma vez que ele renunciou a toda necessidade, preferência, finalidade ou significação. Só o esgotado é suficientemente desinteressado, suficientemente escrupuloso” (p. 22). Ou ainda, “a ausência de ter

1. Deleuze, G. O esgotado. In: Machado, R. (Org.); Deleuze, G. *Sobre o teatro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.



um fim, e ânsia de o conseguir” na visão de Pessoa. Os conceitos de viagem e esgotamento se aplicam a uma maratona criativa pelo caráter de afastamento do cotidiano, imersão no trabalho e a luta contra a fadiga. Por isso a experiência soa como uma catarse mobilizando uma nova perspectiva sobre o processo de criação e o próprio desenvolvimento da atividade em grupo. Para Flusser,² o sujeito precisa se adaptar em permanência ao meio estimulando as trocas, exercitando o diálogo, percebendo as relações em forma de redes e lutando contra a entropia. Neste ambiente, a criação do novo é fundamental.

2. Flusser, V. *O universo das imagens técnicas. Elogio da superficialidade*. São Paulo: Annablume, 2008.

Maratona Audiovisual como atividade do projeto A Educação Audiovisual na formação docente

Entre as ações do convênio de cooperação entre UFF, Cineduca e Unespar, estava a organização de

uma maratona audiovisual. A intenção era fazê-la presencialmente no segundo semestre de 2020 na fronteira entre Brasil e Uruguai com a participação das três instituições. A maratona audiovisual veio justamente da experiência do RUN da qual participam, além do Departamento de Cinema e Vídeo da UFF, escolas do Canadá, França, Tunísia, Líbano, Madagascar e China. Desde 2002, cada instituição participava com um grupo de docentes e discentes de um encontro anual em localidade definida por uma escola-anfitriã.³ O evento previa sempre a realização do *web jam* entre grupos de estudantes que desenvolviam em conjunto uma criação digital (sites, jogos, webdocs etc.) a partir de um tema informado no início da atividade. No ano de 2013, a UFF sediou o VI Encontro RUN e inovou. Primeiro porque transferiu a maratona do espaço da universidade para o anexo do MAC - Museu de Arte Contemporânea de Niterói, localizado no topo do Morro do Palácio, reforçando o aspecto extensionista da academia e proporcionando uma experiência única aos participantes ao descobrir um cotidiano bem mais complexo do

3. O último encontro RUN (11º) aconteceu em 2018 em Paraty (Rio de Janeiro) organizado pelo Departamento de Cinema e Vídeo (Elianne Ivo e Tunico Amâncio) em conjunto com o Setor de Alemão da UFF (Johannes Kretschmer). O evento seguinte aconteceria em 2020 na França, mas, em razão da crise sanitária, foi suspenso. Ver sobre XI RUN, acessar <https://www.facebook.com/XI-RUN-VIII-Col%C3%B3quio-Internacional-Intermedia%C3%A7%C3%B5es-Culturais-222080248541441/>

que a visão midiática de violência das favelas do Rio de Janeiro. Por outro lado, e talvez mais importante, foi proposto o *interactiv jam* (modalidade que previa criações interativas). A grande novidade era mesclar os participantes das diversas instituições em grupos seguindo uma lógica de divisão por habilidades técnicas. Não mais a divisão em times de escola em competição. A língua (a grande maioria francófona) não seria a principal razão aglutinadora. Ao contrário, a comunicação precisaria ser dinamizada e inventada em prol do projeto coletivo e as barreiras linguísticas e culturais superadas de alguma maneira. O resultado foi tão bem recebido que, a partir de então, passou a ser adotado nas edições seguintes do RUN.⁴

Fronteira Brasil e Uruguai

Nos moldes de como aconteceram os encontros RUN, a sugestão era realizar a maratona de *Educação Audiovisual em Formação de Docentes* na fronteira entre Rivera (Uruguai) e Santana do Livramento (Rio Grande do Sul, Brasil). Ali onde há uma conurbação sem distinção clara de onde começa ou termina um país, lugar em que se fala uma língua “inventada” que mistura português e espanhol em um gesto de uma contra-cartografia. Ou seja, uma dinâmica social e local que questiona a rigidez dos mapas que delimitam com traços e pontos a divisão do território. Ademais, a escolha do lugar se deu porque, na parte uruguaia, se localiza o Instituto de Formación Docente de Rivera ligado ao Cineduca e, do lado brasileiro, a Unipampa – Universidade Federal do Pampa, com a qual pretendíamos fazer uma parceria para sediar a maratona audiovisual e convidar os estudantes da Unipampa a participar do evento.

Veio a pandemia da COVID-19 e a necessidade de adaptar a atividade para uma versão remota. Entre os desafios estava a impossibilidade de contar com o apoio financeiro das agências de cooperação dos dois países (promotoras do acordo de cooperação),

mas a determinação e a perseverança das instituições de ensino⁵ envolvidas no projeto tornaram possível esta ação a partir de uma logística verdadeiramente de cooperação. Houve um atraso de mais de seis meses com várias reuniões *on-line* preparatórias e finalmente a maratona audiovisual aconteceu entre 19 e 23 de abril de 2021.

4. No ano de 2014, VII RUN aconteceu em Lijiang, na China, e a maratona aconteceu da mesma forma. Ou seja, os grupos foram mistos com participantes das escolas divididos igualmente pelos coletivos.

5. As instituições foram representadas pelas docentes Elianne Ivo Barroso (UFF), Cecília Etcheverry (Cineduca) e Solange Stecz (Unespar), divididos igualmente pelos coletivos.

Convocatória para participantes

Foi divulgado um formulário de inscrição *on-line* entre estudantes dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF, do Cineduca e do Bacharelado em Cinema e

Audiovisual e do PPGARTES - Programa de Pós-Graduação de Artes da Unespar. Na ficha, além dos dados de identificação, foram pedidas informações sobre habilidades técnicas (escolher pelo menos duas opções em que se sentiam mais à vontade para trabalhar: roteiro, montagem, fotografia, som ou produção). A partir das inscrições, foram selecionados 42 participantes (13 da UFF, 15 do Cineduca e 14 da Unespar). Os mesmos foram divididos em seis grupos que trabalharam entre os dias 20 e 22 de abril de forma remota na produção de filmes com duração máxima de cinco minutos.

Cartilha

Para facilitar a comunicação entre a comissão organizadora e os participantes em virtude do modo remoto, foi confeccionada uma cartilha bilíngue em formato digital com o passo a passo da atividade. Nela continham informações sobre o projeto de cooperação explicando origem e motivações, os contatos de todos os selecionados etc.

Diferente da proposta do RUN, a Maratona Audiovisual não definiu um tema para os seis grupos, e sim, um dispositivo descrito nos *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Por indicação do professor João Luiz Leocádio, coordenador da Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF, convidado para abrir o evento,⁶ foi anunciado o dispositivo “história dos objetos”. Foi vivamente recomendada a leitura prévia dos *Cadernos do Inventar* para que todos se familiarizassem com a metodologia proposta. A indicação era a realização de um filme de no máximo cinco minutos.

No caso de “histórias de objetos”, a proposta era filmar uma pessoa idosa e sua relação afetiva com algum objeto de maneira a valorizar a memória, compondo imagens e sons que remetessem a outros tempos, assim como outras formas de se relacionar com o mundo. O personagem central é alguém idoso utilizando a câmera para gravar o

6. Abertura da Maratona Audiovisual 2021. Acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=IFYOSpVVPgG>

depoimento e, para em seguida, filmar o objeto separadamente. A montagem entraria como um elemento para criar o filme.

Desenvolvimento

Como dito anteriormente, o dispositivo foi comunicado na noite da abertura do evento (19 de abril) e, na mesma ocasião, os participantes tomaram conhecimento da cartilha e da formação dos grupos. No dia seguinte pela manhã (20 de abril), cada grupo se reuniu decidindo o encaminhamento do trabalho e a captação do material bruto. Foi sugerido que houvesse um representante responsável por cada área técnica sem que isto privasse os outros colegas de participar do projeto como um todo. Ou seja, o responsável pela fotografia seria consultado caso surgisse qualquer dúvida sobre enquadramento, iluminação etc. Mas todos estavam engajados na realização do filme. Com um pouco mais de 24 horas, todos precisavam encaminhar o

material bruto para o correio eletrônico da Maratona Audiovisual finalizando a etapa de produção (21 de abril). A montagem do material foi programada para acontecer em cerca de um dia (até 22 de abril). Na sexta-feira, dia 23 de abril, organizamos o encerramento com a presença de convidados e foram exibidos os curtas realizados pelos coletivos de estudantes.

A parte técnica foi montada pela equipe de informática da Unespar que providenciou desde as salas de reunião para os encontros dos grupos até a transmissão da abertura e do encerramento via *streaming* para o YouTube. A exibição dos trabalhos chegou a ter quase 200 espectadores simultaneamente. Os comentários no *chat* do YouTube⁷ foram bastante entusiasmados e a recepção foi muito positiva.

7. A seguir os curtas realizados na Maratona Audiovisual 2021: *Tomamos um mate*. Acessar <https://www.youtube.com/watch?v=ZNVQDDssimA>. *Nosotras*. Acessar <https://www.youtube.com/watch?v=eDYERjkim-Q>. *Ondas de memória*. Acessar <https://www.youtube.com/watch?v=QP7Tt6dlz94>. *Pero el amor continua*. Acessar https://www.youtube.com/watch?v=gHWBu4_Orql. *El hilo da vida*. Acessar <https://www.youtube.com/watch?v=DyNlWj1YoPg>. *Bella unión*. Acessar <https://www.youtube.com/watch?v=KvHdfIU8pt4>

Considerações finais

Das duas experiências, RUN e Maratona Audiovisual 2021, podemos dizer que o processo de realização nos interessa mais do que os resultados, embora eles possam também surpreender. Destacaríamos, no caso do *webjam*, o sítio produzido por um dos grupos do RUN 2013 no Morro do Palácio que teve como tema a funkeira da comunidade.⁸ A comissão organizadora contratou grafiteiros que desenharam os personagens sugeridos pela comunidade do Morro do Palácio. A funkeira foi apresentada por uma animação e seus traços físicos eram marcadamente orientais, já que o desenho foi realizado por uma estudante chinesa demonstrando, a nosso ver, uma superação das barreiras culturais, posto que contava era a ideia da dançarina, pouco importando seu aspecto físico. Na Maratona 2021, todos os seis filmes apresentaram qualidades técnicas e narrativas. Alguns dos curtas oscilaram entre relatos em português e espanhol sem preocupação de tradução, sublinhando as similitudes das duas línguas e culturas mais do que suas diferenças. Também observamos, nos dois casos, que a criação coletiva e a urgência de realizar o trabalho dentro de um prazo exíguo tendem a apagar ou borrar as divisões das tarefas. Todos são convocados a colaborar para dar corpo ao projeto.

O Encontro RUN ainda não aconteceu de forma remota. Durante o evento presencial, os momentos livres eram de confraternização entre os participantes e isto ficava ainda mais forte depois da realização do *web jam*. Muitos se tornaram amigos mantendo o vínculo entre eles até hoje, pelas redes sociais. No caso da experiência remota,

este acompanhamento não foi possível. Os grupos seguiram o cronograma proposto e os organizadores tiveram pouco acesso às salas de reunião e pouco contato com os participantes durante os dias de trabalho. Entretanto, o encerramento da Maratona Audiovisual foi um momento de conagração

8. Acessar <http://www.run.uff.br/trabalhos/grupo7/index.htm>

mesmo que de forma virtual. Com a pandemia, vivemos uma gangorra emocional, passamos da euforia ao luto, e os encontros se tornam uma celebração à vida. Felizmente Ernesto chegou a assistir o encerramento da Maratona Audiovisual e ver o trabalho do grupo de Rachel. Como professor e pai, ele teve a certeza da importância dessas experiências e de como elas podem ser transformadoras de fato e como repercutem na formação dos estudantes.

Além dos conceitos de viagem de Pessoa, “não pertencer nem a mim”, e do poder do esgotamento como forma de criação em Deleuze, podemos dizer que a produção digital ou audiovisual de forma coletiva, em tempo concentrado, e a vivência com o estrangeiro evidenciam a necessidade da interação e de relações em rede. Neste sentido, vale lembrar Flusser para quem o diálogo é essencial e nossa existência só é plena na experiência da alteridade. Em uma época de conexões à distância intermediadas por tecnologia, as noções de encontro e de proximidade ajudam a repensar as relações humanas e não humanas e a encarar os desafios da nossa época. Os processos culturais surgem em forma de rede e traçam relações de codependência ora distendidas pelas similitudes ora tensionadas pelas diversidades, ambas em constante movimento. Trata-se de uma resistência à entropia, à perda de energia em que a invenção aparece como o elemento-chave.

[PARTE II]

A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens

Fórum Nicarágua¹

Do filme-dispositivo ao dispositivo como operação político-metodológica

Em 2002 o cineasta e artista visual Cao Guimarães realizou o documentário *Rua de Mão Dupla*. Com recortes espaciais e temporais claros, o realizador inventava pequenas regras para que o filme acontecesse.

Pessoas que não se conheciam trocaram de casas simultaneamente pelo período de 24 horas. Cada uma levou consigo uma câmera de vídeo de simples manuseio e teve total liberdade para filmar o que quisesse na casa deste estranho durante este período. Cada participante tentou elaborar uma “imagem mental” do “outro” através da convivência com seus objetos pessoais e seu universo domiciliar. Ao final da experiência, cada um deu um depoimento pessoal sobre como imaginou este “outro”.²

1. Neste artigo, compõem o coletivo Cezar Migliorin, Isaac Pipano, Luiz Garcia e Douglas Resende.

2. Site do artista: <http://www.caoguimaraes.com/obra/rua-de-mao-dupla-2/>. Acesso em: maio de 2019.

Assim o filme se apresentava, sem tema, sem texto previamente construído, sem roteiro. No gesto que o funda, o cineasta não filma nada, apenas recebe imagens produzidas a partir da maquinação

que inventara, uma traquitana fílmica, um dispositivo. Exibido com a tela dividida em duas partes (*split screen*), o filme trazia algumas das marcas dos chamados filmes-dispositivos: a abertura ao acaso, a perda da centralidade do realizador, a invenção de um conjunto de limitadores no lugar de um tema, o recorte espacial e temporal fortes.

Nessa mesma época, diversos outros filmes recorrem a dispositivos,³ entre eles *Edifício Master* (2002), de Eduardo Coutinho. Depois de assistirmos através das imagens de uma câmera de segurança a equipe do filme entrando no edifício, ouvimos a voz de Coutinho enquanto circulamos pelos corredores do prédio. “Um edifício em Copacabana, a uma esquina da praia, 276 apartamentos conjugados, uns 500 moradores, 12 andares, 23 apartamentos por andar. Alugamos um apartamento no prédio por um mês. Com três equipes, filmamos a vida do prédio durante uma semana”: estava dado o dispositivo. Consuelo Lins resumiu assim a prática de Coutinho nesses tempos: “Dispositivo é um termo que Coutinho começou a usar para se referir aos seus procedimentos de filmagem.

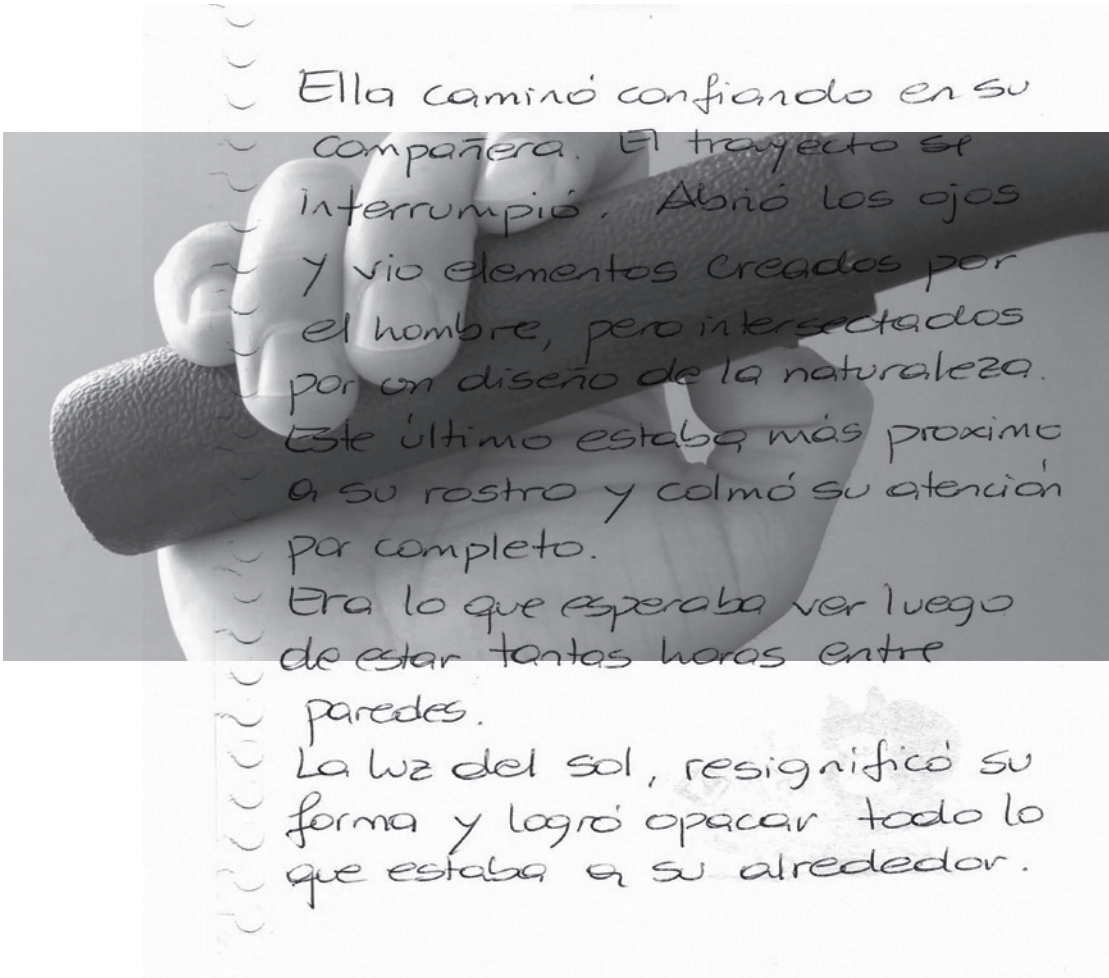
Em outros momentos ele chamou isso de prisão”.⁴ Nas palavras do cineasta: “O que realmente me interessa é o dispositivo, pode-se chamar também de método. Eu fui descobrindo, pouco a pouco, que o dispositivo mais essencial para mim é a prisão espacial. Trata-se de metonímia, eu não quero falar de determinado país, ou religião, ideias gerais eu jogo fora. Eu aprendi que a prisão espacial é fundamental para mim”.⁵ Consuelo Lins completa: “Filmar dez anos, filmar só gente de costas, enfim, pode ser um dispositivo ruim, mas é o que importa em um documentário. (...) São formas frágeis, que não garantem a existência de um filme nem a sua qualidade, mas é um começo, o único possível para o diretor”.⁶

3. *Passaporte Húngaro* (2003), de Sandra Kogut, *Prisioneiro da Grade de Ferro* (2004), de Paulo Sacramento, *Time Code* (2000), de Mike Figgis, *Babilônia 2000* (2000), de Eduardo Coutinho e 33 (2003), de Kiko Goifman são alguns dos filmes forjados a partir de dispositivos na virada dos anos 2000.

4. Lins, C. O *documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004, p. 101.

5. *Ibidem*.

6. *Ibidem*.



Nossa intenção aqui não é fazer a história da noção de dispositivo, nem das artes que trabalharam com limitadores, jogos, recortes processuais ou com a invenção de pequenas geringonças formais. Para efetivar essa genealogia deveríamos percorrer o cinema estrutural americano, com cineastas como Hollis Frampton e Michael Snow; artistas visuais, como Rosângela Rennó e Sophie Calle; escritores como George Perec ou o Grupo Oulipo.

O dispositivo é uma noção transversal à produção de uma obra. Quer dizer, em determinados trabalhos não podemos pensar a montagem, a fotografia, o roteiro ou a atuação dos

atores de maneira segmentada, dissociados do dispositivo que os inventam. Trata-se de uma escolha que estabelece limites antes da captação ou da apropriação de qualquer imagem. Essa escolha irá contaminar todas as opções que se colocarem dali para frente.

Em diálogo com as/os artistas mencionados anteriormente e sob influência do filósofo Gilles Deleuze, chegamos a uma definição de dispositivo em um artigo de 2006, que será importante para os trabalhos posteriores e para a migração dessa noção para a educação, sobretudo na relação com a pesquisa de Alain Bergala. Nesse artigo

o dispositivo é a introdução de linhas ativadoras em um universo escolhido. O criador recorta um espaço, um tempo, um tipo e/ou uma quantidade de atores e a esse universo acrescenta uma camada que forçará movimentos e conexões entre os atores (personagens, técnicos, clima, aparato técnico, geografia, etc.) e seus meios. O dispositivo pressupõe duas linhas complementares; uma de extremo controle, regras, limites, recortes e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e suas interconexões.⁷

Ao comentar o trabalho de Fernand Deligny, realizado muitos anos antes, Bertrand Ogilvie nos dá outra possibilidade de

definição do dispositivo como “agenciamento material discursivo, organização do espaço articulado ao sistema de categorias e crenças, de valores, de sensibilidades, de tropismos, que permitem tornar visível parâmetros, fatores não percebidos ou ocultados, recalcados, e operar deslocamentos dos comportamentos”.⁸

7. Miglioni, C. O dispositivo como estratégia narrativa. In: Lemos, A. ; Barbosa, M. ; Berger, C. (Orgs.). *Narrativas Midiáticas Contemporâneas*. Porto Alegre: Meridional, 2006, p. 83.

8. Ogilvie, B. Posfácio. In: Deligny, F. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: N-1, 2015, p. 280.

Em nosso trabalho, que só recentemente descobriu Deligny, a influência de Gilles Deleuze torna-se decisiva, uma vez que o dispositivo não

seria mais pensado como um método cinematográfico ou uma “prisão” para que o filme aconteça, mas como um operador na realidade. As imagens apareceriam a partir de uma ação produtora de microdesvios nas condições dadas. Tratava-se de uma aposta em uma instabilidade intrínseca à ordem social e aos modos de vida, como se o dispositivo fosse um ativador de um movimento, de alguma maneira já existente. Intensificador, mais que inventor. Tal intensificação não se faria sem colocar em contato uma multiplicidade de atores de diferentes naturezas. Deleuze, em sua leitura dos dispositivos foucaultianos, escreve:

O dispositivo é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam umas das outras. Cada uma está quebrada e submetida a variações de direção (bifurcada, enforquilhada), submetida a derivações. Os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vetores ou tensores.⁹

Gostaríamos assim de pensar o dispositivo como o nó que mobiliza a criação e que se coloca entre a dimensão artística e subjetiva, um epicentro de ambos os processos. Disparador indiscernível entre arte e vida, mesmo que essas não se confundam.

Falar em dispositivo significa retirar o cinema como fim e colocar suas possibilidades e potências em circulação com as coisas do mundo e os próprios sujeitos engajados com seu fazer. Não existe imagem de um lado, mundo de outro, como se este se apresentasse pronto para tornar-se imagem. Trata-se de desenhar, traçar, a cada momento, a cada exercício, filme e experiência um novo

9. Deleuze, G. O que é um dispositivo? In: Deleuze, G. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega, 1996, p. 83.

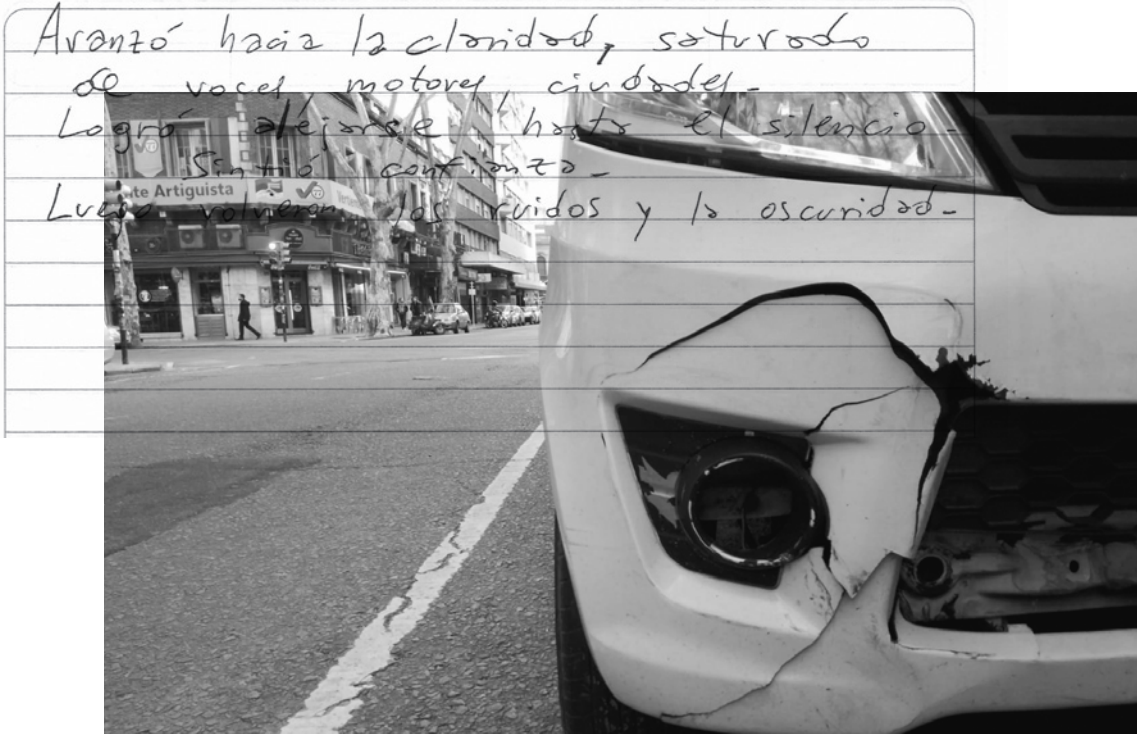
10. Em 2013 havia uma urgência em nossos trabalhos de pesquisa e extensão. A partir de um convite da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, começamos um projeto de formação de professores em todos os estados do Brasil, abrangendo mais de 250 escolas e aproximadamente 500 professores. Era um projeto muito pequeno para o país, mas enorme se comparado com as dimensões que trabalhávamos até então, a partir da Universidade Federal Fluminense. A primeira ação seria justamente voltar aos dispositivos, roubar da história do cinema pequenos gestos que poderiam ser pensados e organizados como dispositivos, mantendo o documentário e o cinema experimental no centro. Com quase 30 exercícios em mãos, organizados como pequenas máquinas para se brincar e experimentar o cinema, fizemos uma publicação em que a cada duas páginas propúnhamos um dispositivo. Aos professores caberia a responsabilidade de decidir as turmas e as faixas etárias convenientes para o uso de cada um deles. Essa experiência está disponível no site: www.inventarcomadiferenca.com.br.

agenciamento de sujeitos, máquinas, estabilidades discursivas, materiais e deslocamentos que não deixam de ser de ordem subjetiva.

Pedagogia do dispositivo

Desenhamos até aqui a noção de dispositivo, mas tenhamos em mente que a própria pedagogia compartilha algo de dispositivo, se entendida como uma traquitana, como uma máquina, um nó entre uma multiplicidade de atores em que as trocas e tensões fazem parte do conhecimento que se produz e que se compartilha. A pedagogia se distancia assim da ideia de uma ordem de transmissão – de um *saber fazer* ou *saber ser* – e se aproxima de um emaranhado produtor de realidade, em que sujeitos e instituições, em suas relações com essa multiplicidade de atores não-humanos, reconfiguram e tensionam suas inscrições no mundo, redesenhando o próprio mundo. Uma pedagogia que trabalha com vizinhanças de saberes e afetos sem que os modos de existência que ali se configuram possam ser ordenados por um fundamento – de classe, de gênero, de futuro ou de deus – que os normatizem. Trajeto errático, uma pedagogia do dispositivo estaria mais pautada por intensidades de criação do que por acúmulo de saberes. Os movimentos que fazem os próprios seres em suas formas de estarem juntos, e que os coloca em espaços e tempos comuns, são anteriores aos saberes.

Entendido o dispositivo como um operador político-metodológico, podemos migrar para as propostas pedagógicas que desenhávamos em 2013¹⁰ e o trabalho de cinema em escolas.



Enumeramos a seguir nove pontos que delineiam os principais gestos da pedagogia do dispositivo.

1. Grupo

A pedagogia do dispositivo se faz essencialmente em grupo. A invenção de formas de vida e os processos subjetivos são necessariamente coletivos, não estão centrados no *dizer* ou no *ser* de um indivíduo, mas nas condições de possibilidade de um *fazer* e um *ser* que extrapolam indivíduos. O grupo não é formado apenas por várias pessoas juntas, mas por uma forma de compartilhamento e troca em que o próprio grupo inicia uma dissolução das centralidades do “eu”. O grupo antecipa uma relação indivíduo-sociedade fundamental para a criação, ou seja, uma relação de dobras em que o dentro e o fora dependem de agenciamentos em constante mudança. Criação cinematográfica, criação subjetiva.

Nas práticas de grupo com o cinema, as imagens e sons criados vêm de fora do grupo, das relações com mundo, e é com ela e sobre elas que falamos, retirando do grupo as pequenas histórias pessoais, as repetições já organizadas em narrativas individuais. Se o falar de si aparece, ele já é mediado por uma relação de alteridade com o que foi feito no presente do grupo e fora dele. No processo de desindividualização dos grupos, ou seja, da produção de uma criação de grupo, dá-se o deslocamento em relação aos lugares pessoais sobrecodificados. No primeiro dia de encontro ninguém conta uma história pessoal, ninguém reforça para o coletivo as narrativas já organizadas, os lugares já estabelecidos. Aqui, os integrantes não possuem marcas rígidas que antecedem e garantem a união; não se trata de grupos identitários, por exemplo. Essa é a dinâmica imanente e instável do grupo. Sempre esburacado pelo que vem de fora – imagens, sons, palavras – a unidade do grupo é um buraco. Buraco necessário para desarmar a toxicidade dos automatismos que nos leva sempre de volta ao *eu* e aos projetos em que o *eu* deve atender às ordens do mundo. O grupo tem seu território na desterritorialização da criação – individual e coletiva, artística e subjetiva.

A dificuldade da criação de grupo é a sua existência, uma vez que o grupo não existe com uma centralidade: um líder, um dono do saber, uma identidade, mas em uma dinâmica processual em que o próprio grupo assume responsabilidade de sua existência. Essa responsabilidade frequentemente se dá na forma como se escreve uma memória de grupo. Em nossas práticas, depois de cada encontro alguém relata para todos o que se passou. Relato livre em que se testemunha que algo aconteceu, as formas como a criação apareceu e as formas de ver e de pensar as imagens-mundo que circulam no grupo. A falta de centralidade torna-o frágil e dinâmico, o que, paradoxalmente, pode ser sua maior força. Os encontros de grupo não se confundem, assim, com aulas, são antes um *mafuá* em que cada um coloca na roda o que pode e tem e, sobretudo, o desejo de estar ali.

2. Cultura cinematográfica

O trabalho com dispositivos parte de uma máxima: todos podem fazer cinema. A partir de um mínimo, que se aprende em um par de horas, estamos prontos para começar uma aventura em um mar de estímulos que o mundo nos dá e com os quais criamos. A cultura cinematográfica pode, enormemente, enriquecer a prática, estimular novos dispositivos, possibilitar um vagar mais complexo entre as imagens e os sons que produzimos. Mas pode também ser opressiva, criar relações hierárquicas que destroem o grupo. Um grupo não é sobre um que possui algo e outros que não. Quando essa verticalidade se estabelece e se mantém, ele acaba. A cultura cinematográfica pode ser uma armadilha que destrói a experiência.

3. Só há certo

Para começar o cinema, basta um plano. Um plano está entre o ligar e o desligar da câmera. Não se trata de filmar – fazer um filme –, mas de fazer um plano. *Camerar*, como escreveu Deligny. A câmera como modo de relação, como dispositivo de mapeamento e experiência. Como forma de relação criativa com o espaço. Para se chegar a tal abertura, basta seguir duas ou três regras de grande facilidade, compreensíveis por crianças de sete anos. A partir daí, é só acerto. Acerto habitado, múltiplo, variável. Não estamos no país das múltiplas escolhas. Na sala de aula, no grupo, esvazia-se a competição. A comparação entre diferentes realizações é produtiva. As imagens entram em montagem e não em comparação hierárquica.

4. Plano, planos, desvios

Fazer um plano é um desvio do tempo que passa ao que permanece. Com um dispositivo elegemos o que deve durar, o que deve permanecer, o que deve ser compartilhado. Em um minuto filmado, dos milhares de minutos que vivemos todos os dias, escolhemos um. Filmar é algo grave. Intervalo no tempo que flui. É o tempo afetado

pelo olhar, pelas palavras, pelo pensamento que, ao rever as imagens, se renova. Fazer e ver um plano é pensar com o que o mundo nos dá. Permanência e diluição do tempo, duas instâncias que não se negam no cinema. Quando vemos juntos, o tempo que permanece na imagem não é mais o mesmo.

5. Destexto

É parte do senso comum de que um filme começa com um roteiro. Nem sempre foi assim e há toda uma história do cinema que pode ser traçada sem que as palavras tenham antecedido as imagens. Sobretudo no campo do documentário, a criação de encontros, situações, ritmos e dispositivos constitui uma linha que atravessa parte fundamental de sua história: Viola, Varda, van der Keuken, Vertov, Vigo, Pazienza. Essa opção, em nossos trabalhos na educação, abre a experiência cinematográfica para dois pontos que nos são caros: a) esquivamos de certa hierarquia que domina a escola para a qual os alunos que escrevem e lêem bem são compensados com notas e elogios, enquanto os outros são desvalorizados. Começar pela imagem coloca as hierarquias da sala de aula de cabeça para baixo; b) começar pela imagem é sair da organização linguageira que pretende fazer da imagem uma representação do pensado, que a coloca em segundo plano em prol de um texto. Texto esse que tende a estancar o movimento das próprias imagens. É claro que nem todo roteiro é isso, entretanto, na escola, essa centralidade do roteiro como discurso tende a ser dominante, dado, sobretudo, a dificuldade de um roteiro escapar à tendência em que o texto organiza o visível.

6. Documentar

Ligar e desligar a câmera já é deixar o mundo entrar. No dispositivo acrescentamos a necessidade das escolhas, da criação. Uma criação em relação com a realidade, com o outro, com o contexto. No documentário, sem a centralidade do texto, não há página

em branco, há sempre um mundo habitado, gigante. Definição mesma de imagem: ela recebe e altera a realidade. O dispositivo é a mistura da produção e da representação. Não abandonamos a realidade, mas a alteramos no mesmo gesto. Desafio central para os processos subjetivos engajados nos dispositivos: perceber e alterar o que se percebe.

7. Não tema

Se esquivar da hiperorganização da linguagem, do objeto a ser representado ou da imagem como informação, nos possibilita abrir as imagens para uma dimensão sensível que os recortes temáticos costumam fechar. Sem os temas, as imagens são coisas, é preciso escutá-las, apontar para seu funcionamento, para os seres envolvidos e tudo que se dá a ver e ouvir. Antes dos temas, há uma experiência com as imagens, com as formas como elas transbordam qualquer funcionalidade. É com essas coisas que lidamos, com os modos como elas ocupam, criam e revelam nosso mundo. Em diversos momentos trabalhamos com ideias para os dispositivos, como desvio, espera, lugar. Tais noções funcionam como mobilizadoras de uma intensidade, mais que um objeto a ser representado.

Na pedagogia do dispositivo, quando pensamos em “temas”, eles são muito mais disparadores de atenção, mobilizadores de uma presença sensível.

11. Expressão usada por Bruna Pinna em encontro no Departamento de Psicologia da UFF em 7 de março de 2019.

12. Godard, H. Olhar cego: entrevista com Hubert Godard. In: Rolnik, S. (Org.) *Lygia Clark: da obra ao acontecimento*. São Paulo: Pinacoteca, 2006, p. 74.

8. Política do esbarrão¹¹

Sem a centralidade do texto, apostamos em uma abertura para o acaso. O acaso é a possibilidade de que linhas de diferentes naturezas afetem o dispositivo e a imagem. Um gesto de uma pessoa, uma palavra, um som não domesticado, um tema que não estava em nenhum roteiro. Como diria Lygia Clark, trata-se de um “fundir-se no coletivo”.¹²

Sim, há uma interação entre dois – aluno e aluno, aluno e professor, professor e câmera –, mas a cada momento há um terceiro envolvido. A cada momento essa interação com um fora esbarra em outros objetos, espaços, naturezas. Paradoxalmente, o dispositivo coloca a centralidade no fora e não nas relações binárias ou nos indivíduos.

Cineduca e Inventar com a Diferença: vínculos e práticas da educação audiovisual

Carolina Cresci

Introdução

Inventar com a Diferença: cinema, educação e direitos humanos se mostra como uma experiência de educação audiovisual que poderia se enquadrar no que Augustowsky chamou de “criação audiovisual para a democratização de saberes, a inclusão social e a ampliação dos direitos”.¹ Como consequência, desenvolver sua atividade no âmbito da educação pública brasileira – considerada frágil e precária -, é uma prioridade para seus integrantes. Esse envolvimento é um de seus principais méritos; fato que, sem dúvida, está fundamentado em um espírito democrático com base nos direitos humanos.

1. Augustowsky, G. *La creación audiovisual infantil: estudio de experiencias y discursos en contexto*. Tesis doctoral. Madrid: UCM, 2015, p. 143.

2. Barbosa, A.M. *Arte cultura y educación*. In: *Encuentro nacional de arte, diversidad cultural y educación*. 2009, Lima.

Se soma a isso a seleção de vinte e seis diferentes estados brasileiros que dão conta da diversidade cultural, geográfica e social do país. Isso dá lugar a narrativas singulares, próprias de cada espaço que, nas palavras de Barbosa,² tornam-se aliadas da possibilidade – que nos fornece a arte – de romper com as estruturas tradicionais da “arte culta”; isto

é, com a arte que se constrói em certas esferas ou em territórios geográficos hegemônicos. Nesse sentido, a valorização do que outros têm a dizer se mostra explícita: “são eles os que podem circular, influenciar, e colocar aquilo que está distante em contato com outras formas de experimentar o mundo, estimulando o direito de cada um de descrever seu próprio território, sua própria vida.”³

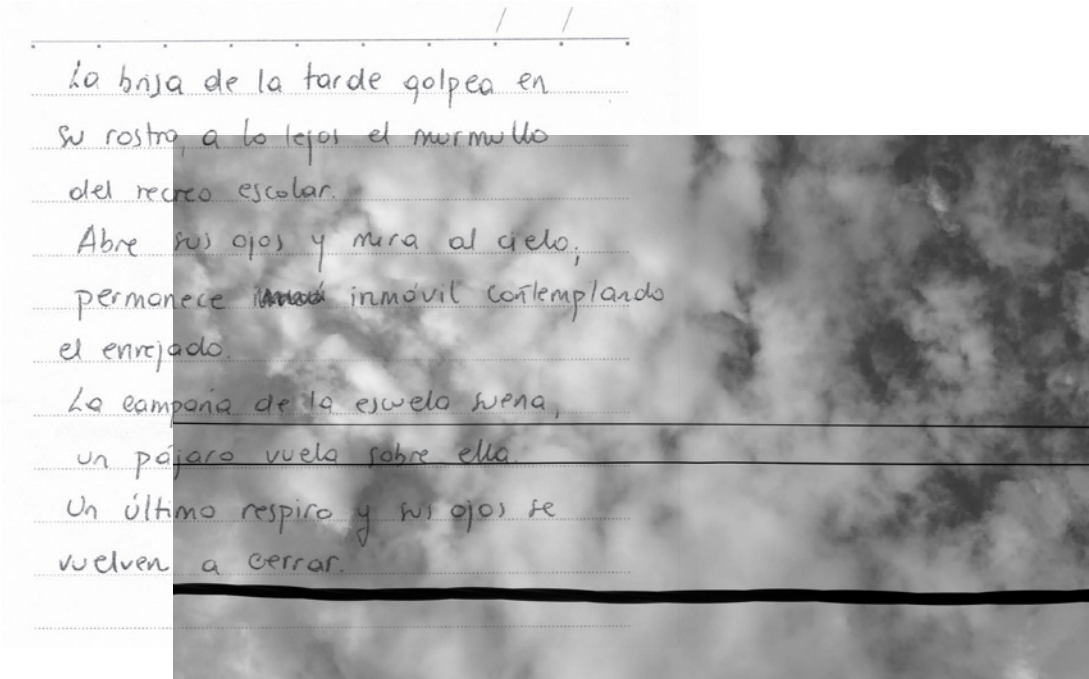
Entre os objetivos do projeto estão o compartilhamento de conhecimentos e de práticas que possibilitem que todos aqueles interessados em levar o cinema e os direitos humanos à educação possam fazê-lo – mesmo que não tenham experiência com técnicas cinematográficas ou com linguagens audiovisuais. A ideia é promover ambientes de trabalho colaborativo entre crianças e adultos – inventando juntos –, que permitam, por meio da realização de filmes, abordar seus entornos respeitando alteridade e diferenças. Ademais, questionar-se sobre a contribuição do cinema (concebido em uma relação eminentemente ética e política com o real) nos processos educativos nos quais os conceitos de emancipação e de igualdade sejam prioritários.

Alguns dos pressupostos para o êxito do projeto podem ser compreendidos a partir de suas estratégias metodológicas, fundamentadas na aprendizagem localizada.⁴ Por meio de encontros,

estudantes e docentes compartilham suas práticas no contexto imediato, tomando esses momentos como inspiração para desenvolver conhecimentos (o próprio ambiente serve como matéria prima para a criação audiovisual conjunta entre adultos e crianças). Os dispositivos são as premissas básicas, lúdicas, ativadoras de ideias para a criação audiovisual. Os atores se posicionam em uma relação horizontal. Essa interação é construída com base em duas linhas complementares. Em uma dessas linhas se dispõem uma série de regras,

3. Apresentação. In: *Inventar con la diferencia: cine, educación y derechos humanos* [website]. Em: <http://www.inventarcomadiferencia.com.br/apresentacao>. Acesso em: 20 mar. 2022.

4. Lave, J., Wenger E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.



La brisa de la tarde golpea en
su rostro, a lo lejos el murmullo
del recreo escolar.

Abre sus ojos y mira al cielo,
permanece ~~inmóvil~~ inmóvil contemplando
el enrejado.

La campana de la escuela suena,
un pájaro vuela sobre ella.

Un último respiro y sus ojos se
vuelven a cerrar.

limites e recortes que permitem um controle extremo. Na outra, uma abertura que dependa da ação dos atores e de suas interconexões. Os atores fazem uso desses dispositivos em forma livre e criativa, combinados ou reconfigurados de acordo com as necessidades particulares de cada grupo. Do ponto de vista educacional, inclusive, isso pode ser encarado como método didático.

Esse projeto chegou ao Uruguai no ano de 2019, por intermédio do Cineduca, programa de formação audiovisual hoje convertido na *Unidade Acadêmica de Pedagogia Audiovisual do Conselho de Formação em Educação*. Sua atividade se estende por todos os centros de formação docente do Uruguai, contando, para isso, com uma equipe central e com coordenadores audiovisuais de centro que desenvolvem tarefas de ensino, pesquisa e extensão. O Cineduca promove a alfabetização audiovisual a partir de um paradigma dialógico e discursivo. As práticas de educação audiovisual propostas são direcionadas tanto para a criação quanto

para a apresentação e a análise dos produtos audiovisuais. O docente é compreendido como um educador⁵ que posiciona o estudante frente à experiência de criação audiovisual como forma de transformar em discurso pensamentos, emoções, crenças e ideias para potencializar os processos emocionais, perceptivos e desenvolver a sensibilidade dos sujeitos.

Neste mesmo ano de 2019, no mês de julho e na cidade de Montevidéu (durante o recesso educativo de inverno) foi promovido um encontro coordenado pelo Núcleo Central do Cineduca dentro do marco do projeto de *Cooperação Sul-Sul – “A Educação Audiovisual na Formação Docente. Uma Área de Inovação Educativa”*⁶ – AUCI-ABC. Nesse evento participaram docentes uruguaios e os coordenadores audiovisuais do Núcleo. O motivo? Participar de uma das primeiras instâncias de intercâmbio com o projeto *Inventar com a Diferença* conduzido por Cezar Migliorin, Viviane Cid e Douglas Resende.

Foram três dias intensos de trabalho nos quais a cidade de Montevidéu abrigou um grupo de docentes entusiastas que, criativamente, experimentaram na pele as propostas de dispositivos desenvolvidas pela equipe de Migliorin. O resultado? Contribuições nutridas por um compartilhamento de imagens, escritas e narrativas. E uma troca horizontal de opiniões e de posturas teóricas. O

interessante do método do *Inventar com a Diferença* decorre do envolvimento pessoal do criador; sem receitas. O dispositivo, como foi mencionado em linhas anteriores, é elaborado a partir de premissas explícitas, simples, e que outorgam um marco de ação no qual a criatividade e os limites atuam conjuntamente. O envolvimento pessoal exige uma postura - uma visão de mundo particular -, porém, um mundo de sensibilidade emocional e pessoal. Cada criador, então, atua a partir de lugares individuais e subjetivos.

5. Kaplún, M. *Una Pedagogía de la Comunicación*. Madrid: Ediciones De la Torre, 1998.

6. Nota do Tradutor: AUCI é a *Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional*. ABC é a *Agência Brasileira de Cooperação*, sua contrapartida, no Brasil.

Augustowsky⁷ argumenta que o cinema e sua relação com os direitos humanos compartilham aspectos com a educação como processo de produção de subjetividade, em que a alteridade se torna necessária às ações pessoais realizadas: o outro é sujeito essencial para a construção dos sentidos pessoais. Por meio dos dispositivos os participantes se aproximam da concepção do cinema e utilizam a linguagem audiovisual como forma de emancipação, de liberdade, que lhes permite recriar seu mundo de uma forma sensível por meio de mecanismos de subjetivação que se vinculam com o alheio (a alteridade), que também forma parte do discurso criador.

Dispositivos para o ensino audiovisual

As práticas audiovisuais nas quais se apoiam os dispositivos poderiam enquadrar-se no que Litwin⁸ chamou de aula antecipada, já que propõem uma série de pautas pré-estabelecidas para ativar

a criação do aluno. Mas como vimos, os mesmos têm uma dimensão dupla que dá lugar não apenas ao regulamentado, mas também ao inesperado. E aqui a importância que tem o transcorrer das aulas: nas palavras de Bárcena Orbe⁹ isso exige presença e atenção ao que acontece e ao que nos acontece.

Os dispositivos não se baseiam na explicação como forma de esclarecer. Se sustentam na experiência criadora e ali se radicam seus méritos. Para Rancière,¹⁰ a relação educativa emancipadora é aquela que opera na concentração do olhar do aprendiz que deve estar desperto para liberar sua inteligência por meio de um vínculo atento e sensível com o objeto de estudo, em uma relação sincera e horizontal com o docente.

Wood e Bruner¹¹ apontam para o fato de que a exploração de diferentes dispositivos atua como

7. Augustowsky, op. cit., p. 148.

8. Litwin, E. *El oficio de enseñar*. Argentina: Editorial Paidós, 2008.

9. Bárcena Orbe, F. Una pedagogía de la presencia: crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la educación*, Madrid, v. 24, n. 2, 2012.

10. Rancière, J. *Le spectateur émancipé*. Paris: La Fabrique Editions, 2008.

11. Wood, D.; Bruner, J. S.; Ross, G. *The Role of Tutoring in Problem Solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, n. 2, 1976.

um andaime que sustenta a apropriação do cinema como forma de expressão, no que diz respeito à sua valorização artística. Assim o projeto se vincula também com a perspectiva do cinema como arte sobre o que Bergala¹² teoriza levando em conta a experiência artística como práxis e a valorização do processo produtivo em que uma série de decisões – estéticas, políticas, éticas, técnicas, criativas -, estão envolvidas. Os resultados gerados com os dispositivos convidam a explorar, a olhar e a escutar; a perceber onde a subjetividade, o simbólico e o estético se conjugam de forma refinada e de modo inspirador.

Esse método permite ao professor abordar o cinema a partir da produção de imagens, posicionando as mesmas no interior do discurso pedagógico. Também permite abordar as práticas educativas como criativas e transformadoras. Nas palavras de Migliorin,¹³ o projeto buscou fornecer metodologias que orientem o desempenho docente no sentido de como uma ação educativa se possa realizar. Bárcena Orbe¹⁴ define método como uma forma de caminhar, ocupar um espaço e percorrer um caminho, e é essa (na minha opinião) a filosofia por trás desses dispositivos.

Formação audiovisual e sua relação com os direitos

Tendo como foco a perspectiva da criação audiovisual para a democratização dos saberes, a inclusão social e a ampliação dos direitos, as produções audiovisuais desenvolvidas tanto no Uruguai como no Brasil abordam o que preocupa, motiva, interpela e intriga os grupos participantes. Isso dá lugar a emoções, ideias, reflexões, pontos de vista e posturas diversas, visibilizando, ademais, um panorama heterogêneo no que diz respeito ao geográfico, ao social e ao cultural.

12. Bergalá, A. *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes, 2007.

13. Migliorin, C. et al. *Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói: UFF, 2016.

14. Bárcena Orbe, op. cit., p. 46.

O ético, o estético e o político tomam dimensão nas produções de meninos, de meninas e de adultos que, com liberdade, criam e recriam juntos (em uma relação de horizontalidade) seus próprios territórios. Geram, assim, contra-narrativas que se afastam dos produtos estereotipados. O paradigma discursivo sobre o qual se fundamentam as práticas audiovisuais desenvolvidas pelo Cineduca promulga a linguagem audiovisual como um discurso, “que tem o sentido de apresentar, situar e se organizar na forma de imagens, sons e pensamentos. Um discurso que atravessa o ato de ensinar”.¹⁵ Não é o resultado o que mais importa, porém, o processo de criação que o engendra. Aprender por meio da experiência e ser consciente do que está em jogo no que concerne a tomadas de decisões, intercâmbios, negociações, etc. é um dos aspectos fundamentais desta metodologia.

Para terminar: por que educação audiovisual na formação de formadores?

Não é nenhuma novidade o fato de que a cultura atual se encontra cada vez mais mediada por imagens. Nesse sentido, é oportuno oferecer aos futuros docentes as ferramentas necessárias para que

possam desenvolver, em seu ofício, estratégias que permitam a seus estudantes desenvolver destreza e adquirir habilidades e competências conforme as exigências da sociedade e da cultura nas quais lhes tocam viver. Marquisio, Echeverry e Camilo expõem isso da seguinte maneira: “A apropriação das linguagens (no plural) simbólicas que acionam a vida em sociedade é uma responsabilidade da escola como instituição”.¹⁶

Por outro lado, Espiga e Moyano argumentam que a educação atual deve desenvolver-se

15. Marquisio, G.; Echeverry, C.; Camilo, A. Enseñar haciendo cine. In: *Cineduca* [Website]. Disponível em: <https://cineduca.wordpress.com/2013/09/30/ensenarhaciendo-cine>. Acesso em: 20 mar. 2022.

16. *Ibidem*.

De maneira tal que os estudantes possam criar e construir capacidades para serem gestores de seus próprios projetos: indagar, propor, discutir, investigar fazer parte de novas práticas e estratégias de ensino-aprendizagem. Conquistar o conhecimento a partir de outros olhares e estratégias. Descobrir, desta maneira, interesses interdisciplinares, e propor outras narrativas compreendidas dentro da Cultura Visual.¹⁷

Algumas das perguntas que orientam o trabalho do *Inventar com a Diferença* são: qual o poder da imagem? E qual o poder do cinema? São perguntas de pesquisa, que implicam movimento, busca, visão, experimentação, práxis, reflexão, análise, troca, e se refletem nas premissas desenvolvidas nos diferentes dispositivos. O Cineduca traz para si essas perguntas abordando os dispositivos como práticas audiovisuais; combinando-os, adaptando-os e criando outros. Essas questões, levadas ao âmbito educativo, se convertem nos motores para uma educação democrática e emancipadora que implica em fazer, pensar e problematizar juntos a realidade (a própria e a dos demais), em relações intersubjetivas.

O ensino audiovisual é um convite à coabitação de mundos possíveis por meio da produção artística. Tanto o *Inventar com a Diferença* como *Cineduca* conjugam educação, experiência criativa e pesquisa. Agregam a campos em desenvolvimento – como a pedagogia e a didática do audiovisual –, um corpo teórico e de experiências substancial. Permitem que docentes e futuros docentes se mostrem como seres reflexivos em suas atuações. Citando Edelstein,¹⁸ mediadores que reconstroem criticamente suas próprias teorias.

17. Espiga, S.; Moyano, R. Complejizar la mirada Cineduca: una propuesta reflexiva y crítica del discurso y la narrativa audiovisual. *Superación*, Montevideo, n. 7, 2017, p. 96.

18. Edelstein, G. El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza: una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IIICE*, n. 17, 2000.

O professor como passador: apontamentos sobre o audiovisual na educação

Solange Straube Stecz

Em 2017 o Laboratório de Cinema e Educação (LabEducine), da Universidade Estadual do Paraná, começou uma relação intensa de troca de experiências com o Programa CineEduca do Uruguai no I Encontro Estadual de Audiovisual e Educação. O evento promoveu intercâmbio de experiências com pesquisadores, professores, acadêmicos e egressos do curso de cinema e audiovisual. Realizou debates sobre processos e metodologias no uso do audiovisual para a educação, bem como ações específicas de comunicação e educação realizadas no Estado do Paraná, dentro e fora da Universidade. Teve como convidada especial a professora Cecília Etcheverry, coordenadora do Programa Cineduca de formação docente e do Programa de Intercâmbio Brasil/Uruguai. Foi o início de uma troca cada vez mais aprofundada de informações e

experiências que culminou com o convite feito, em 2018, para que o Laboratório integrasse o *Programa de intercambio académico de Docentes 2019 - 2020 – Educación Audiovisual en la formación*

de docentes: Un área de innovación educativa

– Uruguay, CFE – Brasil, UFF, Unespar.¹ Vivemos

realidades muito distantes, no entanto, pontos em comum sempre nos uniram: a paixão pela educação audiovisual e pela docência.

1. Programa de intercâmbio acadêmico de Docentes 2019 - 2020 – Educação Audiovisual na formação de docentes: Uma área de inovação educativa – Uruguai, Conselho Federal de Educação – Brasil, UFF, Unespar. Envolve a Unespar, por meio do LabEducine e a Universidade Federal Fluminense por meio do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual. Programa financiado pelos Ministérios de Relações Exteriores dos dois países, por meio da ABC – Agência Brasileira de Cooperação e da AUCL – Agencia Uruguia de Cooperação Internacional.

2. Bergala, A. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink - CINEAD- LISE-FE/UFRJ, 2008.

3. Em seu livro, Bergala usa a palavra cinema, mas neste texto tomamos a liberdade de ampliar o espectro, considerando todas as novas tecnologias, e utilizamos o termo audiovisual, por entendê-lo como mais abrangente, nele inserido, por óbvio, o cinema.

4. Bergala, op. cit., p. 64.

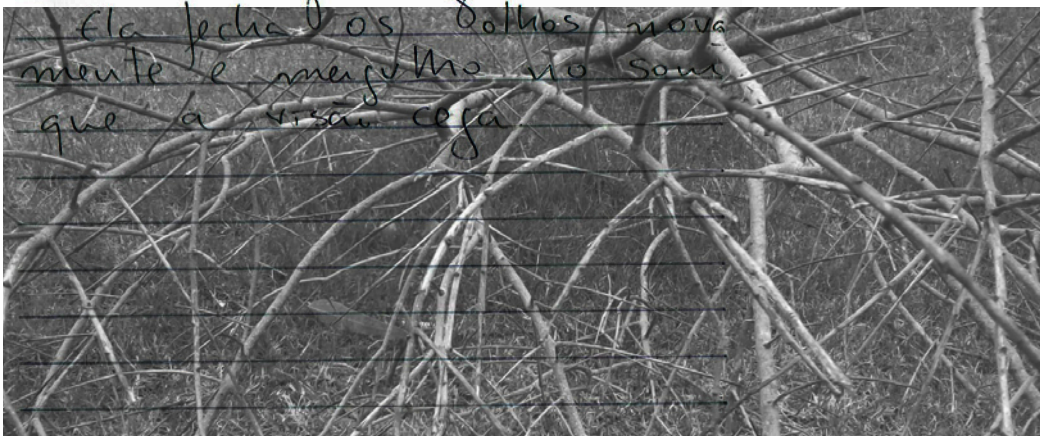
5. *Ibidem*, p. 30.

No LabEducine partimos da premissa que o professor é um “passador” – termo trazido por Alain Bergala em seu livro *A hipótese-cinema*² referenciando o crítico francês Serge Daney e a expressão cunhada por Michel de Certeau como metáfora para o pensamento do intelectual que não se contenta com o conhecido e que vai além na busca de novos sentidos. Para ele, pensar é passar, ir além e também pensar de maneira diferente. Certeau se apropria do significado do termo que, em francês, também designa um contrabandista que passa fronteiras, ultrapassando limites legais.

É o professor “passador que vai propiciar o encontro com o audiovisual³ que para Bergala, depende de um contato com os alunos a partir de um outro lugar dentro de si, menos protegido. Um lugar que envolve seus gostos pessoais e sua relação mais íntima com esta ou aquela obra de arte”⁴ e remete aos mistérios da troca de conhecimentos e ao encontro com a alteridade, propiciada pela arte. Para ele, a arte, para permanecer arte, deve ser um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem, pois ela é, por definição, um elemento perturbador dentro da instituição.⁵

1 / 1

imagino tua vida.
 A idosa passa por ela e
 desaparece sem fazer barulho
 andando pela grama.



Ela fecha os olhos, nova-
 mente e mergulha no sono
 que a visava cega.

Sendo a escola o espaço da disciplina e do controle, a entrada da arte, mais especificamente do audiovisual, pode balançar suas estruturas. Citando Jack Lang⁶, Bergala entende que toda forma de enclausuramento, nessa lógica disciplinar, reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação, assim o audiovisual na escola incorpora um caráter “subversivo, ou anárquico”. Desta forma o cinema deve estar na escola para além de sua instrumentalização pedagógica, do suporte aos conteúdos curriculares. Significa propor o encontro com a expressão, com a criação estética, tanto para alunos quanto para os professores, e também uma pedagogia do olhar e do afeto. Em geral, o contato

com a arte não é facilitado fora da escola e, no caso do audiovisual, impera o consumo fácil das produções da indústria do entretenimento, que sempre dominaram nossas telas. Como levar o audiovisual para a escola, ampliando o olhar dos alunos e professores? Como associar ver e fazer em

6. Ministro da Cultura da França quando foi implantado projeto de cinema em todas as escolas do país coordenado por Alain Bergala.

uma época em que acesso à produção de conteúdo está nas mãos de todos? E no caso do professor, como promover o encontro do audiovisual como arte, se ele mesmo não tem acesso às produções? Aqui, vale lembrar Paulo Emílio Salles Gomes,⁷ quando se refere à “dialética rarefeita entre o não ser e o ser outro” por meio da qual os brasileiros se deparam com a lógica de que “nada nos é estrangeiro, porque tudo o é”.⁸ Salles Gomes, um dos mais importantes teóricos do cinema brasileiro, se referia a ocupação de nossas salas (e mentes) pela cinematografia estrangeira, em particular a norte-americana, uma realidade presente desde o início do cinema no Brasil. Uma realidade que impacta no encontro do audiovisual brasileiro com seu público e, conseqüentemente, do professor com a produção nacional.

Em 2014, a Lei 1306, aprovada, porém nunca regulamentada, acrescentou o parágrafo 8º ao artigo 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), com a seguinte redação: “§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”.

Não ampliou no entanto a definição do parágrafo

6º, que inclui o audiovisual no conjunto das artes

visuais, sem citá-lo explicitamente.⁹ A Lei existe,

mas as recomendações de um grupo, criado em

setembro de 2015, integrado por representantes dos

então Ministérios da Cultura, Educação e membros

da sociedade civil jamais foram implementadas.

A função do grupo era propor sugestões para a

regulamentação da lei. O resultado de seus trabalhos

gerou um documento entregue ao Conselho Nacional

de Educação, no dia 4 de maio de 2016.

7. Gomes, P.E.S. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Embrafilme, 1980.

8. *Ibidem*, p. 8.

9. Artigo 26 - § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Independente da Lei, ou apesar dela, o audiovisual na escola é uma realidade e os pontos centrais que mobilizaram educadores e ativistas do audiovisual e da educação continuam válidos e presentes: ações de formação, acesso e fomento. Pensar nesses elementos é ter no horizonte a formação continuada dos professores, é viabilizar o acesso ao audiovisual brasileiro. Um desafio imenso, que passa pela sobrecarga e precarização das condições de trabalho dos professores.

Para ser um passador, como afirma Bergala, o professor precisa também experimentar, criar uma relação como espectador e como produtor, se lançar com seus alunos na produção do audiovisual. Implica em equipamentos, experimentação, tempo dedicado e paixão pelo cinema. O professor, mais que dominar a técnica e conhecer a produção, precisa estar aberto a apropriar-se do objeto-cinema, aprender arte “fazendo arte”. O que significa um encontro de leituras múltiplas, interpretações que vão depender do olhar e do repertório do espectador. Desta forma o professor estará diante do desafio de trabalhar com uma linguagem que traz em si a criação e exige uma referência teórica. Juntar técnica, criação e educação pode criar espaços de liberdade na escola e o estranhamento causado pela arte. Questões pouco usuais no ambiente escolar onde, em geral, a arte é relegada a um segundo plano. É preciso lembrar ainda as condições de infraestrutura da grande parte das escolas brasileiras e a importância de o professor ser um espectador especializado.¹⁰

A fruição e a mediação cultural são temas ausentes da formação docente. Ana Lúcia Ramos e Inês Teixeira¹¹ citam estudo de Bernadete Gatti e Elba Barreto¹² que aponta que, embora presentes

10. Expressão de Marília Franco em: A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais: lições de cinema. In: *Cinema: uma introdução à produção cinematográfica*. São Paulo: FDE, 1992.

11. Ramos, A. L. A.; Teixeira, I. A. C. Os Professores e o cinema na companhia de Bergala. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 5, n. 10, 2010. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/articleview/1612>.

12. Gatti, B.; Barreto, E. S. S. (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

nos currículos da formação inicial dos docentes, as atividades culturais não recebem recomendações sobre seus objetivos ou acompanhamento na maioria de projetos de formação acadêmica para o magistério. Diante disso, como ter essa pretensão se lhe falta acesso a filmes, hábitos, condições mínimas nas escolas, como uma sala de exibição, projetor e som adequados, manutenção?

Embora com todo esse cenário desfavorável, a demanda por realização audiovisual nas escolas é um fato. Basta ver a quantidade de projetos de audiovisual realizados nas escolas. O filme na escola pode contribuir para um novo olhar sobre o mundo, pode reforçar o sentimento coletivo em uma sociedade individualista, pode recuperar o sonho e a dimensão lúdica da vida em um processo de desaprender e reaprender, como afirma Adriana Fresquet,¹³ uma das autoridades do assunto no país. Há ainda uma aproximação útil e necessária: a entrada do cineasta no espaço da escola em exposições e oficinas de audiovisual propicia uma troca de conhecimentos de todos os atores envolvidos nesse processo.

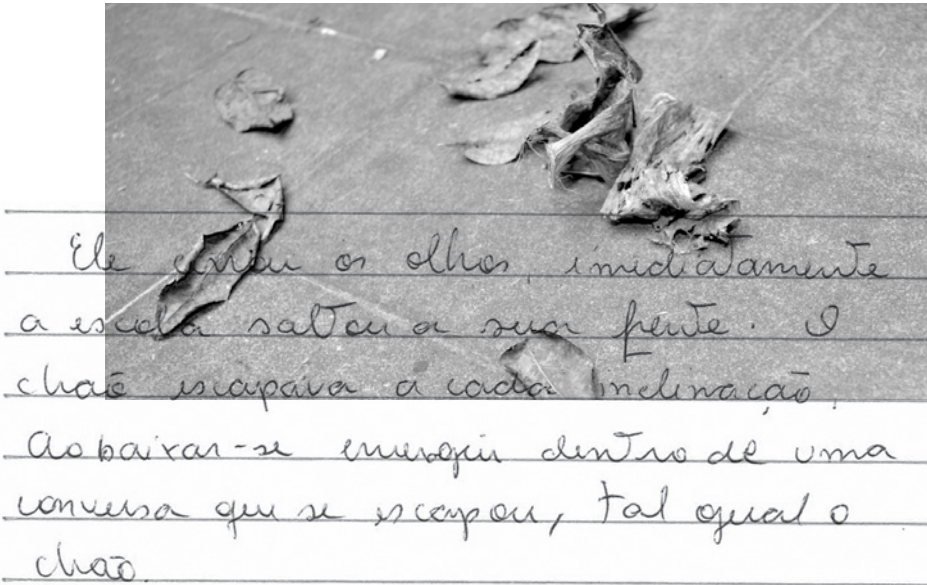
Laboratório de Cinema e Educação

Essas e outras referências dão embasamento ao trabalho desenvolvido pelo LabEducine. Criado em 2015 como um projeto de extensão universitária, desde o início associado à pesquisa. Entendemos a extensão universitária como espelho da relação entre universidade e sociedade a partir da indissociabilidade do

ensino/pesquisa/extensão e da reflexão sobre as práticas adotadas na Universidade para vincular-se à sociedade. Também como uma organização processual construída de forma coletiva onde alunos/professores/membros da comunidade são protagonistas de uma prática transformadora.

Portanto é um processo de diálogo que não existe sem o ensino e a pesquisa.

13. Fresquet, A. (org). *Aprender com Experiências do Cinema: desaprender com imagens da educação* Booklink/Cinead/Lise FE/UFRJ, 2009.



O laboratório integra a estrutura do Campus Curitiba II/ Faculdade de Artes do Paraná desde 12/07/2017 (Resolução 016/2017) e em 2019 se vinculou ao recém criado Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES). É o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* no Estado do Paraná voltado ao atendimento de professores, pesquisadores e profissionais das mais diversas áreas de Arte, Educação e Cultura, que desejem realizar pesquisas teóricas, pedagógicas e artísticas. Em linhas gerais, este mestrado pretende aprofundar o conhecimento artístico em suas formas práticas e teóricas, explicitar as relações das produções com seu meio social e cultural e suprir a demanda por aperfeiçoamento profissional nos âmbitos pedagógico, artístico e acadêmico. Seu público-alvo preferencial são profissionais da rede pública de ensino e egressos dos vários cursos de artes e áreas afins do Paraná e região, atendendo a necessidade de qualificação para o exercício das atividades de ensino, produção e pesquisa acadêmica no campo da Arte: Artes Visuais, Cinema/Audiovisual, Dança e Teatro.

Para efetivação de suas ações, o programa conta com editais de fomento e parcerias com a Fundação Cultural de Curitiba, Cinemateca de Curitiba, Cine Guarani, Instituto Histórico e Cultural da Lapa, Instituto Borges da Silveira, Secretarias de Estado da Cultura e da Educação e Secretarias municipais de Cultura e Educação de Curitiba e do Município da Lapa.

A formação continuada de docentes e o trabalho envolvendo o protagonismo juvenil estão no centro da proposta do Laboratório. Desde sua criação realiza:

1. Oficinas de produção audiovisual com crianças e adolescentes em escolas e organizações da comunidade, possibilitando o uso de ferramentas para a compreensão do mundo envolto na cultura da imagem;
2. Cursos de formação continuada em audiovisual para professores da Rede Estadual de Educação;
3. Ações de formação de plateia com exibição de filmes mediados por seus integrantes;
4. Ações de pesquisa e extensão universitária vinculadas ao Programa de Pós Graduação em Artes - PPGARTES e ao Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual.

Audiovisual e educação – formação continuada

Descreveremos a seguir uma das experiências recentes do Laboratório, o projeto "Cinema Educa - Audiovisual e educação, formação continuada" realizado em 2018/2019, que vinculou pesquisa associada à extensão, financiado pelo Fundo Paraná da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná. Seu objetivo geral foi fortalecer e ampliar a integração entre educação e audiovisual favorecendo a discussão sobre o cinema na escola. Para atingi-lo utilizamos um conjunto de ações educacionais que possibilitassem integrar o audiovisual

como recurso de expressão e de comunicação às práticas educativas e de fruição da escola.

Trabalhamos com professores e alunos de três colégios da Rede Estadual de Ensino em Curitiba, que integravam o programa Escola Conectada, por meio do qual 700 colégios receberam equipamentos audiovisuais. Foram discutidos os recursos de novas mídias e tecnologias da informação e comunicação com professores e jovens de Curitiba/PR e Região Metropolitana (Xaxim, Boqueirão e Campo Magro) em um espaço de compartilhamento que aliou técnica, conhecimento e produção audiovisual. Os colégios foram selecionados a partir de definição conjunta entre a coordenação do projeto e professores da Secretaria de Educação do Paraná. Importante ressaltar o interesse dos Colégios em receber o projeto, principalmente porque contribuímos para o treinamento do material audiovisual recebido do projeto governamental Conectados, do qual os Colégios fazem parte. Foi solicitada pelos diretores, a ampliação da oferta para os turnos da manhã e da tarde e a realização de oficinas de audiovisual também para os alunos, o que aceitamos prontamente.

O ponto principal foi aliar a teoria e a prática, com ênfase no processo, uma vez que nas oficinas com crianças e adolescentes, dentro ou fora da escola, é recorrente ouvir dos professores o discurso da importância do processo em detrimento do produto final. De fato, é o processo, que permite desvendar do mistério a apropriação da técnica para a construção de narrativas formadas autonomamente a partir de linguagens verbais e não verbais

Não importa o tipo de equipamento, uma câmera profissional ou um aparelho celular, e sim, a criação com base na imaginação, experiências e circunstâncias vividas por seus autores. Tendo estas questões como parâmetro, definimos ações que incluíram sete oficinas de formação em linguagem e prática audiovisual para professores e estudantes, um curso sobre linguagem audiovisual



OSCURIDAD CAMINA SIN SABER A DONDE.
ESCUCHANDO PERSONAS APURADAS.
EL ESPACIO VA VOLVIENDOSE MAS
OSCURO.
ABRE LOS OJOS Y VE UN MONTON
DE SILLAS APILADAS BAJA UNA ESCALERA.
EL LUGAR ES OSCURO. ESCUCHA
GENTE PASAR PERO NO PUEDE
VERLAS. LERCA DE LA ESCALERA
HAY UNA SEÑORA CON TULETAS

e uma ação de formação de plateia denominada: Conversas sobre Cinema Brasileiro, que durante oito meses exibiu e debateu filmes brasileiros, parte dos quais com a presença de seus diretores. O projeto foi desenvolvido por dois professores do PPGARTES/UNESPAR, uma professora da Rede Estadual de Ensino e cinco bolsistas, alunos de cinema e audiovisual da UNESPAR.

Antes da implementação do projeto, os bolsistas passaram por um processo de formação que incluiu leituras e debates sobre cinema e educação, cibercultura, cultura da convergência, dinâmica da Rede Pública do Paraná e estrutura dos colégios onde se desenvolveria o projeto. O referencial teórico utilizado incluiu Pierre Levy, Henry Jenkins, Jacques Rancière, Alain Bergala, Adriana Fresquet, Georges Didi-Huberman, Jorge Larossa Bondía.

A atividade principal foi a realização do curso de Formação Continuada de Professores, de vinte colégios de Curitiba e Região Metropolitana, com duração de 40 horas. As inscrições foram

realizadas pelo site da SEED e o curso realizado na sala de cursos da Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, de abril a novembro de 2019, conforme a programação mencionada a seguir. O resultado final representa, uma ação que potencialmente atingiu 26.300 alunos, conforme censo de alunos matriculados em 2019.¹⁴

Se aceitamos a teoria de Bergala de que o enclausuramento da arte no espaço disciplinar da escola reduz sua potência e que, como elemento perturbador no espaço da opressão, o cinema na escola encontra espaço dentro e fora da sala de aula, podemos afirmar que o grau de abrangência deste tipo formação continuada é bastante significativo. Considerando ainda que as atividades envolveram não só discussões teóricas com os professores, mas também produção audiovisual nos três colégios envolvidos. Alunos e professores atuaram em todo o processo de criação, da concepção da ideia à produção e captação de imagens. Tudo isso a partir de uma pedagogia do olhar e do afeto, na qual despertar o olhar vem antes de se propor um sentido racional, possibilitando o encontro com a arte e a alteridade.

Na proposta metodológica consideramos a abertura às experiências do fazer como um território de passagem no dizer de Larrosa Bondía, que pressupõe a exposição do sujeito à arte e à possibilidade de, ao conhecê-la, se apaixonar por ela. O que para muitos alunos só acontece no ambiente escolar.

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional.¹⁵

14. Fonte: SEED.

15. Bondía, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002, p. 25.

Para pensar e refletir sobre o audiovisual, utilizamos exemplos de filmes de diferentes épocas, fragmentos de longas-metragem, exibição de curtas seguidos de debates sobre o olhar poético, sensível. Nesse processo está presente o desafio de pensar para além da técnica, do manejo dos equipamentos e mergulhar nos espaços da imaginação e sobre as formas de traduzi-los em imagens. Tentamos abrir brechas na escola para o contato com a experiência criativa do audiovisual. Para os alunos levamos a possibilidade da livre expressão, de trabalhar temas do seu cotidiano, de seus sonhos. E fomos surpreendidos pela riqueza do pensamento propiciada pela expressão artística.¹⁶

A experiência do fazer permeou o trabalho através da relação com o audiovisual pensada como ato de criação ou como um sistema de formas que absorve questões das artes tradicionais como afirma Adriana Fresquet:

O cinema pode ser pensado também como um sistema de formas. Diversos cineastas consideraram o cinema como o herdeiro de todas as artes. Essa ideia do cinema como superioridade, como síntese das artes (que, podemos considerar, representa o pensamento desde Eisenstein até Godard) foi justificada em razão de que o cinema solicita todos os sentidos e todas as emoções e é, por isso, considerado uma arte múltipla, plural. Concebe-se como uma arte do espaço e arte do tempo, arte da narrativa e da descrição, arte do diálogo e da arte musical, arte de dança e da postura escultural, arte do desenho e da cor. O cinema absorve nele as principais questões estéticas das artes tradicionais até a sua aparição.¹⁷

16. Os vídeos produzidos pelo Laboratório estão disponíveis em seu canal no youtube:

<https://www.youtube.com/channel/UC3fsxzmC6nlie8BaVtU3Hzw>.

17. Fresquet, A. Cinema, infância e educação. In: Reunião anual da ANPED, 30., 2007, Caxambu.

Ver, fazer, contextualizar o pensamento, "colocar a mão na massa", passar da teoria à prática são formas de estimular a percepção e a reflexão sobre arte, indispensáveis para a passagem para uma outra dimensão do fazer artístico. "Há algo de insubstituível nessa experiência, vivida tanto no corpo quanto no cérebro, um saber de outra ordem, que não se pode adquirir apenas

pela análise dos filmes, por melhor que seja conduzida”.¹⁸ Levar a experiência de criação audiovisual para a escola priorizando a escolha, o planejamento e a decisão como operações que se integram e se combinam é possibilitar à crianças e jovens de qualquer classe social uma imersão nos contextos da arte, na possibilidade de pensar a imagem que nos olha como alteridade a partir da referência de Didi-Huberman:

O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutavelmente, porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha. Seria preciso assim partir de novo desse paradoxo em que o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois. Inelutável paradoxo.¹⁹

E o resultado do fazer mostra a efetividade da presença do artista, como "corpo estranho" na escola provocando a anarquia que possibilita a criação. O relato de um dos bolsistas do projeto revela a riqueza do encontro:

Na oficina de audiovisual com alunos do Colégio Estadual do Campo Nossa Senhora da Conceição, no município de Campo Magro, a cerca de 30 quilômetros de Curitiba, a proposta que veio dos participantes foi fazer um vídeo sobre *SLIME*. É um brinquedo em forma de massa gelatinosa que tem o formato de uma massa colorida que possui uma textura maleável, e que pode ser modelada em vários formatos como se fosse uma geleia amolecida nas mãos. As crianças têm diferentes receitas do brinquedo que tem com base cola branca-espuma de barbear, corante. Trazer suas experiências para o processo de produção audiovisual, seus "pequenos segredos" de como fazem o brinquedo em casa com ou sem a permissão dos pais, foi uma experiência de descobertas. Uma apropriação da sala de artes que causou um ruído na escola. A professora responsável ao ver a "bagunça" que estava sendo feita nos questionou sobre o processo e se a sala seria devolvida limpa, sem sinais de tintas ou cola. Ao que respondemos que a pós-produção, no caso, a limpeza, faz parte do aprendizado audiovisual. O resultado agradeu a todos,

18. Bergala, op. cit. p. 171.

19. Didi-Huberman, G. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 2010, p. 29.

escola e crianças, e deixou a certeza de que um simples exercício de prática audiovisual pode permitir a transmissão inusitada da experiência da arte. Como pode dar vazão à imaginação e ao experimento de criação coletiva. (Rafael Soares)

Conversas sobre o Cinema Brasileiro

Integramos ao projeto uma ação que vem sendo desenvolvida desde 2016, em parceria com a Fundação Cultural de Curitiba, Cinemateca de Curitiba e Cine Guarani. Aberta preferencialmente aos professores da rede estadual e municipal de educação, mas também ao público interessado, o projeto consistiu na exibição mensal de filmes brasileiros, alguns inéditos em Curitiba, com debates com os diretores ou com os monitores do projeto. A ideia era proporcionar encontros entre o público e os realizadores em sessões com entrada gratuita seguidas de debates. Realizado entre abril e novembro de 2019 registrou um público total de 450 pessoas, média de 50 pessoas por sessão. As exibições foram feitas no Cine Guarani, sempre às 19 horas. Os filmes escolhidos foram todos documentários com ênfase em inclusão e questões sociais, como: *Nunca de sonharam* (2017), de Cacau Rodhen, *Meu Bebê Reborn* (2018), de Joana Nin, *500 almas* (2004), de Joel Pizzini, *Do luto à luta* (2005), de Euller Miller, *Entre dois mundos* (2018), de Fernando Severo, com todos os diretores presentes nas sessões. Exibimos ainda *Uma história de amor e Fúria Brasil* (2013), *Kbela* (2018), de Yasmin Tainá, *Era um garoto que como eu gostava dos Beatles e dos Rolling Stones* (2018), de Rosana Cacciatore Silveira, *Nada Brasil* (2017), de Gabriel Martins, *Mulheres Negras: projeto de mundo* (2016), de Day Rodrigues, *A negação do Brasil* (2000), de Joel Zito, além de uma sessão de curtas da FAP.

O resultado foi a sensibilização, o desejo de continuidade e a apropriação do conhecimento da linguagem audiovisual como ferramenta inovadora e de transformação, um trabalho que explicita que se existe a regra, existe a exceção, e esta é a arte. No caso do projeto que descrevemos, o contato com o artista (aluno ou

egresso de cinema e audiovisual) é, para professores e alunos do ensino médio, como um mergulho em um universo do qual eles normalmente não participam e, frequentemente, idealizam. O contato direto contribui para desmistificar a figura do artista, o que, ao contrário de banalizar a experiência, resulta em um aprofundamento desta. Ao permitir uma visualização mais próxima do outro, o encontro provocou sua imaginação e com ela a projeção de si próprio em um outro lugar, ampliando suas referências e contribuindo para novas práticas dentro da escola.

[PARTE III]

Dispositivo desvio

Mobilizados pela ideia de desvio, realizar cinco fotos contendo uma relação de montagem entre as imagens.

Dispositivo Olhar Cego*

1. Divida o grupo em duplas;
2. Uma das pessoas deve permanecer de olhos fechados enquanto é guiada pela outra por cerca de três minutos pelos espaços ao redor;
3. Ao final da caminhada, o guia deve posicionar o colega como se este fosse uma câmera, compondo um plano fixo, “fotografando” o espaço à frente ao abrir os olhos por aproximadamente cinco segundos e fechando-os em seguida;
4. As imagens produzidas nesse gesto, assim como o trajeto às cegas, serão contadas em um texto de até cinco linhas, na terceira pessoa e sem adjetivos.

* Adaptado do dispositivo Preparação para Minuto Lumière dos *Cadernos do Inventar*.

Aprender a ver sem ver: o lugar do dispositivo de criação na proposta de educação audiovisual para a formação de formadores

Gabriela Acerbi

Dispositivo/dispor-se/expor-se/reinventar-se para poder inventar

A experiência do dispositivo

Momento 1: olhos vendados. Escuridão. Nenhuma visão. Percorrer um caminho confiando em quem me guia. A mão me leva ao lugar. A venda cai. Voltar a ver. O olhar se modifica.

Momento 2: um papel branco repleto de signos. Uma vivência que se revela. Se forma a impressão e se representa a experiência:

Sentiu um grande medo ao dar o primeiro passo, mas logo – pouco a pouco –, começou a confiar. Criou-se um universo no qual era efetivamente importante o que se encontrava um metro à frente. A textura, por baixo dos pés, tentava dar informações sobre esse universo. Vozes longínquas ajudam a sentir a ausência, ao menos imediata, das outras pessoas. Quando subitamente tudo se encontra: a 30 centímetros de mim se descortinam os detalhes dos traços e a intensidade das cores.¹

1. Texto elaborado por participante do seminário realizado por ocasião do Projeto de Cooperação Sul-Sul *A Educação Audiovisual na Formação Docente: uma Área de Inovação Criativa*, AUCI-ABC.

Imagens que ressignificamos se convertem em palavras. Cada um de nós revela suas impressões no papel. Cada um de nós se revela no papel. As sensações e as imagens antecedem às palavras, transformando a hegemonia logocêntrica de nossas práticas. As palavras surgem a partir do lugar mais pessoal e genuíno de nós mesmos, como uma necessidade que nos permite compartilhar nossas capturas do mundo com os outros.

Do recurso didático à criação incerta: incorporar a concepção de dispositivos de criação na formação de professores

Consideram-se recursos didáticos todos os meios empregados pelo docente para apoiar, complementar, acompanhar ou avaliar o processo educativo que dirige ou orienta.²

Chamada e controle

Na capacitação de educadores, os controles da aula e do curso se apresentam como desafio e como objetivo – pré-requisitos para a formação de um bom profissional. Trata-se de parte de tudo aquilo que é observado e avaliado por aqueles que acompanham a formação didática dos futuros docentes.

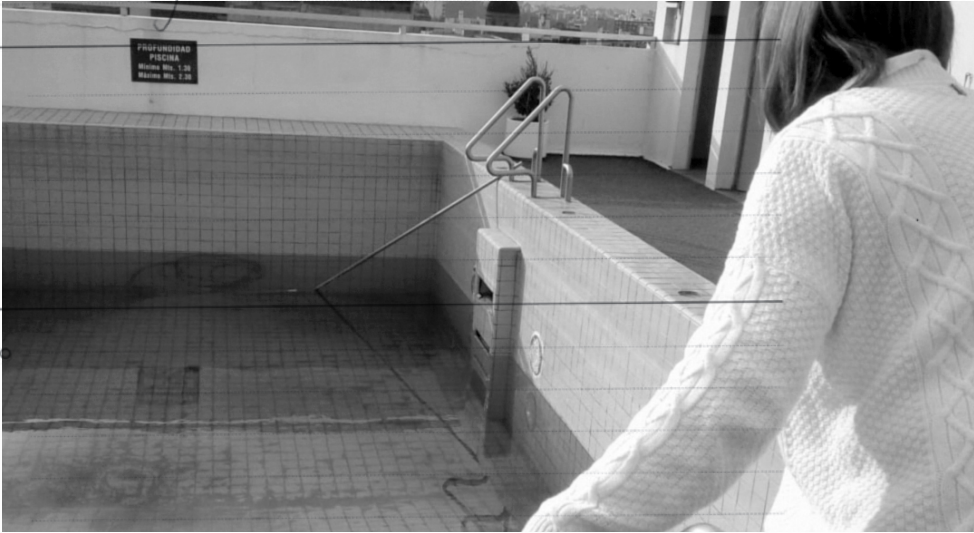
Deter o poder do saber e de ter todas as respostas faz parte do imaginário de muitos de nossos estudantes, especialmente de magistério, que cobram receitas para dar aulas e temem o imprevisível e o incerto. Apesar das propostas teóricas terem flexibilizado as abordagens didático-pedagógicas nos últimos anos, as exigências práticas às quais os estudantes são submetidos se mantêm. Seus planos de aula devem estar vinculados a conteúdos programáticos precisos e a programação do curso claramente articulada aos recursos didáticos que antecipem possíveis

2. Grisólia, M. ¿Qué es un recurso didáctico? Facultad de Humanidades y Educación. Disponível em: <http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/marygri/recursos.php>.

Ella impulsada por el deseo de conocer
la realidad que la golpeaba condujo
a su amiga al abismo

02 sábado

03 domingo



resultados controlados e desejáveis. A lista de repositório de recursos para tornar as aulas “interessantes e dinâmicas” é uma das grandes demandas das últimas gerações de estudantes.

A margem para uma expressão autônoma e genuína dos educandos nas propostas de aula elaboradas pelos futuros formadores se reduz a escassos momentos de “expressão livre” no planejamento do tempo escolar – na medida em que sobre tempo. Um ponto a ser considerado seria o aprofundamento das escassas experiências de expressão livre vivenciadas em sua própria formação profissional.

Assim se constrói o horizonte da maioria dos estudantes de formação para o magistério dos futuros docentes uruguaios.

O programa do Cineduca – que em seu formato inicial e em grande parte das carreiras de educadores é inserido como uma proposta extracurricular e sem avaliação –, se intromete e se mistura na rígida trama curricular propondo tempos e espaços mais flexíveis que, às vezes, encontram resistência. Em outras ocasiões (cada vez mais frequentes) é apropriado por estudantes e

por docentes que aceitam a proposta, mas também exigem que a mesma dialogue com a realidade dominante anteriormente trilhada em seu processo de formação.

Reivindicando o paradoxo na aula: regras para caminhar nos incertos caminhos do ensino

Seguindo o argumento de Ellsworth sobre a natureza da cultura na educação reivindicamos o paradoxo como uma realidade própria do ensino:

... de acordo com o *Oxford English Dictionary*, paradoxo pode significar “contrário à opinião recebida ou à expectativa (...) ser discordante com o que se mantém como verdade estabelecida (...) uma conclusão contrária ao que o público foi levado a esperar (...) um fenômeno que expõe certo conflito com noções preconcebidas do que é razoável ou possível”.

Levando em conta essas definições, os paradoxos do ensino sugerem algo como o que se segue: presume-se que a questão do ensino está resolvida e, como consequência disto, algumas opiniões, expectativas, conclusões ou fenômenos põem, de novo, em movimento aquilo que era entendido como resposta, verdade, ou preconceito. O tema em questão não está de todo resolvido ou determinado.³

A noção de dispositivo que foi construída pela equipe que conduz a proposta do *Inventar com a Diferença* - e que vivenciamos durante os seminários de intercâmbio -, estimula fortemente as concepções instituídas e abre um caminho de possibilidades para revisar esta cultura institucional tão controlada dentro da qual atuamos como coordenadores audiovisuais e dentro da qual buscamos construir espaços genuínos de criação audiovisual.

3. Ellsworth, E. *Posiciones en la enseñanza: Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal, 2005, pp. 143-144.

O dispositivo impõe regras, porém rompe a vinculação entre a pauta e o controle. Estabelece marcos claros, mas habilita a autonomia e a liberdade

de criação de seus participantes, sem hierarquias e nem a necessidade de saberes prévios “estudados”. Existem pautas para habilitar o acaso.⁴

O caso concreto do dispositivo descrito no início do texto se apresenta como um exemplo desta particularidade, mas também pode ser entendido como uma metáfora das transformações que, nas concepções das propostas educativas, se colocam em crise com sua implementação. Fechar os olhos, perder o controle, deixar-se guiar, confiar no outro, ser parte de um grupo em que se desarticulam os papéis hierárquicos de docente-aluno, é uma oportunidade para contemplar as imagens do mundo que nos cerca do ponto de vista da estranheza e de lhes outorgar novos sentidos.

A sala de aula como espaço para tatear e confiar no outro

(...) uma de suas características mais radicais, mas que a define essencialmente: que a escola oferece “tempo livre”; tempo esse que transforma os conhecimentos e habilidades em “bens comuns” e, como consequência, tem potencial para proporcionar a cada um, independentemente de seus antecedentes, de sua aptidão ou de seu talento natural, o tempo e o espaço para abandonar suas zonas de conforto, debruçar-se sobre si mesmo e renovar o mundo (para transformá-lo de um modo imprevisível).⁵

O dispositivo de criação aborda a concepção de educação e do outro que se instalam em aula. Habilita um encontro genuíno de sensibilidades, de experiências, de vidas vividas, nesse lugar e tempo profanos que se propõe a escola.

4. Ver: Migliorin, C. *Pedagogía del lío. Cine, educación y política*. Chile. Editorial Cuarto Propio, 2018.

5. Masschelein, J., Simons, M. *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño & Dávila, 2014, p. 3.

6. *Ibidem*, p. 18.

Um lugar e um tempo profanos, mas também as coisas profanas, remetem a algo desvinculado do uso regular (já não sagrado ou ocupado por um sentido específico) e, por tanto, algo no mundo que é acessível para todos e, ao mesmo tempo, suscetível de (re)apropriação do sentido. O profano é tudo aquilo, nesse sentido geral (não religioso) que foi expropriado ou, em outras palavras, algo que se tornou público.⁶

Com essa proposta se outorga centralidade à experiência e se potencializa o sentido para este termo. Ou, como sugerem Skliar e Larrosa: “Não o que passa diante mim, ou em minha frente; porém comigo, quer dizer, em mim”.⁷ Assim, experiência e a formação se unem com um grande poder transformador.

Daí a relação característica entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber ou o sujeito do poder ou o sujeito do querer; mas o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (ao menos se entendemos aprendizagem em um sentido cognitivo) nem o sujeito da educação (ao menos se compreendemos a educação como algo que tem que ver com o saber), porém o sujeito da experiência.⁸

Essas propostas de dispositivos implementadas em aula reformulam o que passa nelas e sobretudo as relações que as habitam.

No cenário profano da sala de aulas os dispositivos do *Inventar* propõem introduzir “a confusão” que habilita a criação. A “pedagogia do mafuá” de Migliorin⁹ supõe a desordem da criação: a ordem terá que encontrar seus protagonistas, em uma lógica de horizontalidade.

O que se propõe, portanto, é um professor que logre apagar-se para permitir que os estudantes, e suas confusões, assumam a responsabilidade de “produzir conhecimento e inventar com o mundo e com as necessidades da diferença”.

Descer do pódio do saber docente, libertar-se do papel do professor que dá a última palavra são atos que supõem uma grande mobilização daqueles que estão envoltos em uma realidade a qual os papéis e as construções identitárias sobrevivem nas práticas cotidianas e, na maioria das vezes, acabam por jogar por terra as ricas formulações teóricas.

7. Skliar, C.; Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens/FLACSO, 2011, p. 16.

8. *Ibidem*, p. 17.

9. Migliorin, op. cit., p. 213.

Nesta linha de pensamento, os dispositivos se enquadram na ideia de que o saber e o conhecimento são concebidos como algo que se faz em comunidade, e que o docente se deixa envolver por um ato de descobrimento em que, com estudantes, uns aprendem com os outros. Aqui, o cinema não pede nada; não ensina nada: “O que talvez o cinema tenha para ensinar é sua ignorância essencial do mundo; o ponto exato onde a criação e o pensamento se conectam”, criando um espaço onde a democracia possa ser praticada nas aulas, “não como algo que se deva alcançar, mas como uma prática imediatamente igualitária”.¹⁰

Neste momento em que pensar a concepção do vínculo entre professor e alunos se torna mais complexo, acreditamos que é importante acrescentar à reflexão propostas pedagógicas que recuperem a diferença. A ideia de Elizabeth Ellsworth acerca do paradoxo da própria definição do binômio professor-aluno enriquece o intercâmbio:

(...) desconstruir o binário professor-aluno é rejeitar sua hierarquia, mas não para que o aluno se converta no polo privilegiado... o trabalho contínuo de desconstrução significa problematizar qualquer definição a que cheguemos sobre o que significa ser professor e ser estudante. E, desta forma, reintegrar professor e estudante significa “manter, simultaneamente, a velha e a nova hierarquia. Mas sem estabilidade.” (Chang). Significa, portanto, trabalhar no espaço – e através desse espaço oscilante que existe entre professor e aluno –, como posições dentro de uma estrutura de relações. E, nesse espaço de diferença intermediária, surge um novo conceito de relação professor-aluno. Porém, paradoxalmente, outra vez trata-se de um conceito que evita fixar-se em um único significado”.¹¹

O dispositivo de criação transforma-se em uma proposta legítima e genuína se nos colocamos em um cenário educativo que reconhece a impossibilidade de gerar representações e explicações totalizadoras do mundo; e, em seu lugar, habilita a criação de produções

10. *Ibidem*, pp. 204-205.

11. Ellsworth, E. *op. cit.*, p. 144.

fragmentadas e diversas de relatos parciais que nos permitam “reconfigurar o que constatará do mundo” (Butler, citada por Ellsworth).¹²

Para não negar a própria concepção do dispositivo é necessário considerar a particularidade das relações que se estabelecem na sala de aula em seu caráter performático, sendo possível entendê-las dentro dos marcos de uma pedagogia performática (Ellsworth); quer dizer, experiências que habilitem os participantes em um plano de igualdade, relacionando-se com a premissa do respeito pela diferença em si mesma, sem a obrigação de reconhecer-se ou de compreender o outro:

A pedagogia performática ... Luta não pela verdade, mas pela responsividade (e pela responsabilidade) social e política; pela credibilidade e pela utilidade - no e do contexto, relacionando tudo isso com seu “público” particular de estudantes.¹³

O registro audiovisual que, com ou sem a tecnologia, propõe os dispositivos elaborados no marco do *Inventar* abre um caminho possível para que professores/alunos pratiquem suas ações com responsabilidade: “A responsabilidade de produzir textos parciais (imagens e sons, neste caso) que reconfigurem o que se apresenta como o mundo; o que se mostra como corpos e vidas valorizados e valiosos dentro deste mundo”.¹⁴

Especialmente para aqueles que, como nós, trabalhamos na formação audiovisual de formadores, a reflexão sobre esses dispositivos e a possibilidade de colocá-los em prática pode preconizar uma responsabilidade incontornável.

12. *Ibidem*, p. 164.

13. *Ibidem*.

14. *Ibidem*, p. 166.

Cinema de grupo e sensibilização do corpo docente

Viviane Cid

O que não pode um corpo docente?

Início uma reflexão em torno do processo de sensibilização do corpo docente a partir de alguns dispositivos que compõem os encontros de cinema de grupo. O *cinema de grupo* com docentes é construção de vivências de cuidado coletivas por provocar o experienciar de outros modos de subjetividades e caminhos diversos de viver a educação.

Parto da questão do título como salvaguarda do não mergulho no debate conceitual sobre o que é o corpo de forma genérica ou ontológica. E reflito sobre o que não é capaz um corpo-docente

tendo o provocativo dado pelo Corpo Sem Órgãos.

Corpo este permeável aos afetos, sensível a sua condição de afetar-se/afetar, ou seja, que se faz em variação, que se singulariza em fluxo de produção de intensidades a partir dos múltiplos agenciamentos com o mundo.¹ Um corpo disfuncional, liberto das reproduções modalizadoras.

1. Ver: Deleuze, G.; Guattari, F. Como criar para si um corpo sem órgãos. In: _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.

O corpo docente do magistério básico recebe os corpos de toda uma sociedade para esculpi-los com suas mãos a partir de um molde estruturado. É corpo ambíguo já que o cuidado esbarra no controle do corpo alheio. Um corpo docente ordenador de si e do outro precisa se fazer unidade funcional esquadrinhando os espaços que ocupa, bem como o corpo do outro. Corpo finalizado, esquecido do ritmo processual, existe para funcionar e produzir finalidades. Antes, um corpo-coordenador de outros corpos deve lidar com bloqueios de fluxos de intensidades para cumprir as modelações exigidas. A funcionalidade definida prevê acertos, o desacerto pode adoecer o organismo. Não pode haver erros, muito menos experimentações quando se lida com a funcionalidade corporal alheia. Mais do que isso, não se pode desacreditar da sua função, esta precisa soar como missão para que continue a se cumprir. A certeza guia as ações dos órgãos de um corpo ou do corpo como órgão.

A dúvida sobre se o órgão é necessário provoca vibrações que afrouxam as engrenagens do organismo. Mãos trêmulas não tem mais a precisão das cartilhas. Os olhos treinados turvam-se diante das incertezas dos objetivos sugeridos. Para não perder o fio linear da meada, parte-se de um saber sólido e impenetrável, a língua ânsia por produzir sons de forma fluente e correta. Monólogo constante para ocupar o silêncio que ameaça - pois é através dele que podemos sentir o ressoar do outro em nós. O que é demais ao organismo vibra, o que está em excesso vibra, o que escapa vibra frente à monotonia da reprodução. Um corpo-coordenador ideal não tem espaço para vibrações.

No entanto, este corpo-docente ideal não existe. Mas ele segue pairando como modelo, junto ao corpo-discente ideal. Ambos impregnam o ar contaminando com tudo que inspira e expira. No fundo, o modelo funcional não prepara o docente para o que irá atravessar, uma vez que é impossível prever as situações pelas quais passará. Serve apenas como condicionante limitador das

Ella parada junto a las hojas.
 Contempla. Rugen los autos,
 motores y ruedas. En las hojas
 una flor. Ella contempla.



possibilidades de agenciamentos desses corpos com o mundo. Unidos de manual, estes entram em colapso de diversos tipos: os que lhe tomam por inteiro ou os micros que lhe causam pequenas fissuras. O colapso provoca vibrações, mas este corpo funcional não se preparou para tê-las. A educação básica passa por lidar com corpos em convulsão: músculos em estados incontrolláveis e ausência de consciência, provocando desde apatia até movimentos violentos. Um corpo-docente que, por semana, tem encontro marcado com até centenas de outros corpos dentro de um ambiente fechado e que não sabe lidar com a disfuncionalidade de si e alheia. Um corpo burocratizado e intervencionista que não tem tímpanos sensíveis para grunhido, suspiro, assobio, espirro, ruído, estouro, zumbido, chiado, sibilo, pigarro, vozerio, ronco, estalo, murmuro, silêncio.

Desmantelar este corpo-docente não é um simples caminho, além de, talvez, não ser o mais desejável. Antes de explodir, reocupá-lo a partir de movimentos de sensibilização se faz mais interessante. Faz parte deste processo entender as estruturas impostas, experimentar

essas estruturas e vivenciá-las em agenciamento com possíveis aliados. É um movimento metódico e de constante desconstrução que prevê criação de novos suportes – sempre coletivos – que, por sua vez, levam a outras experimentações que geram novos deslocamentos e bases (Deleuze, Guattari, 2012). O cinema de grupo provoca bases de experimentações para que este corpo-docente seja desfuncionalizado de seu viés domesticador de corpos alheios e possibilite as aberturas para as singularidades de novos corpos docentes. Neste processo, é importante perceber-se como corpo esquadrihador do outro e, para isso, é necessário sentir as fundações usadas para edificá-lo. Por serem fincadas profundamente, só conseguimos sentir as suas dimensões em nós quando nos revolvemos e testamos seus limites a partir de experimentações.

O cinema de grupo com professores tem duas dimensões indissociáveis: clínica e pedagógica. Ele prepara o corpo para além do burocratizado e para construir-se em processos variáveis em suas múltiplas afetações. Por isso o seu viés clínico ao produzir cuidados coletivos não hierarquizados, em que cuidar não significa saber do que outro precisa, mas agenciar-se com o outro e acolher toda sua singularidade em grupo.² Pedagógico porque recorda a este corpo da prática processual de se fazer na alteridade. Justamente por ser um corpo que se faz ao inserir-se em uma comunidade – no caso, a escolar que vai além de quem está presencialmente na escola –, seu poder de afetação é considerável e está para além das suas ações diretas, controladas e conscientes. Quando passam pelo processo de experimentação coletiva, os professores podem ser disparadores de corpos afetáveis por se sentirem como corpos afetáveis. Não mais intervencionista, mas afetável por sua maior autonomia frente aos mecanismos institucionalizantes. Depois de experienciar o que o cinema de grupo provoca, os docentes – sem

2. Ver neste volume: "Cinema de grupo: notas de uma prática entre educação e cuidado".

existir um momento de reflexão macro estruturante sobre a educação –, se apropriam como bem entendem desta vivência e a levam autonomamente por onde passam.

Vivências em dispositivos

Caminhada Minuto Lumière

Neste dispositivo nada mais é necessário do que dois corpos em interação com o mundo. Isso basta para vibrar o corpo. Contrário à tendência de outros dispositivos, aqui os olhos são descartados. Parte-se do não ver, tira-se as imagens guias. Não mais seguimos pelos nossos próprios olhos, pegamos emprestados olhos dos outros. Olhar através de outros olhares se faz por uma defasagem do tempo que explode a segurança dos comandos automáticos. Um olhar que vem de fora é como um sonar sempre em atraso, quebra a reação imediata do corpo e o desequilibra. Silenciar o corpo de quem guia ou é guiado na tentativa de afinar um compasso que minimize o risco de atraso. Andar no ritmo do outro, como Andrea Tonacci dizia ser a dificuldade do documentarista. Para um corpo sem coordenadas, a menor areia já é um obstáculo. Nos primeiros instantes é preciso aquietar o corpo para entender este novo ritmo que a caminhada através do outro impõe. Às cegas, a única saída é reabrir outros sentidos. Silêncio! Só assim é possível escutar o mundo. O sentimento de queda paira no ar impregnando-o de hesitação. Às vezes um tropeço surge no meio do caminho quando se trata de negociar com o outro. O esforço das tentativas de harmonizar os passos é enorme e frustrante em alguns momentos. A segurança que era apegada a seu próprio olhar é transferida ao outro a cada passo que não se atualiza em queda. A caminhada segue sempre vertiginosa, mas a cada instante a cumplicidade desses corpos que não podem desgarrar-se aumenta. O ouvido passa a buscar os detalhes do mundo, cada pequeno ruído provoca

estrondos no corpo silenciado. Cada poro deve estar atento, a pele passa a ser uma busca por sentir a pressão de outros dedos. Qualquer som ou toque é guia. Um corpo que não sabe aonde e por onde ir, possui pés receosos pelo risco de não saber a que altura está o chão. Variação de temperaturas, texturas, alturas, impõe aos passos leveza para sentir até mesmo a umidade do piso. A hesitação devolve aos pés a delicadeza dos seus gestos, só a leveza atravessa a borracha dura dos calçados para sentir a fluidez de um chão que não é mais base. Aqui os corpos não estão amarrados, não estão impostos ao outro, o que cria espaço para cada dupla construir sua maneira de cumprir a caminhada: agarrados ou mais distantes, sob comandos mais sonoros ou táteis. O exercício coloca uma série de escolhas que cada um faz a partir de seu próprio papel neste jogo: quem guia se responsabiliza em emprestar a segurança que não precisou abrir mão; quem é guiado responsabiliza-se em confiar nos comandos dados pelo outro.

Este dispositivo lança os corpos entre si em negociação e cumplicidade. Despidos da autonomia individual, os corpos se sentem a partir dos seus movimentos e precisam negociar com isso. Alguns minutos sem coordenadas visuais devolve um corpo abalado ao mundo. De repente tudo para e escuta-se o comando: pode abrir os olhos! Aos olhos só é dado o direito de descerrar-se sem qualquer escolha do que ver. Olhos sem a prontidão do agir, passivos a escolha do enquadramento do outro, um corpo inteiro que agora só serve para sustentar o recorte do mundo presenteado pelo outro. Imediatamente um mar de imagens volta a nos inundar, mas agora elas possuem novas tonalidades. Cheiros e sons que antes pairavam soltos, retornam aos seus lugares. Alguns segundos apenas e tudo volta a ficar às cegas. Agora as imagens, cores, sons, cheiros se embaralham dentro dos abalos deste corpo que ficou. O impulso é permanecer no escuro para guardar o que foi iluminado por dentro. Quem guia recebe em troca as mudanças de expressões que chegam

Caminos' es
 Abrió los ojos
 buscando de
 sus hojas
 Las voces
 ¿(Conversan los frutos y serien? -



ao rosto após a abertura dos olhos. Ao guia é possível perceber a reação do corpo do outro diante das escolhas efetuadas. O corpo-docente desmorona-se ao sentir o peso de ser a coordenada do outro, como também desmonta com a perda da destreza do olhar, do se movimentar pela hesitação e pelas surpresas provocadas pelo o abrir mão dos seus próprios comandos.

Este dispositivo, apesar de tamanha simplicidade, nos abre para muitas possibilidades de encadeamentos de gestos de criações em grupo, além de falar muito sobre as possibilidades de experimentação possíveis na intensificação da percepção e da criação com ela. Esta experiência pode disparar dispositivos com imagens, sons e até narrativos. Como o vivido transbordava, decidimos nos desdobrar em um dispositivo narrativo e nas trocas das vozes ao lermos os textos que não eram nossos em voz alta. Ouvir as frases dos outros participantes sobre uma experiência comum e as suas próprias frases na entonação do outro é sentir novamente o que se passou através do emaranhado de sentimentos e vivências. As múltiplas vozes tiram a autoria das frases e o pronunciar das palavras

de outros trazem ecos ao corpo. O exercício de escrita e de troca de vozes magnetiza a roda de conversa para que esta gire em torno do que todos ali viveram juntos e não seja capturada pelas exposições meramente individuais.

Fotografando o desvio

Cada professor leva o desafio de criar imagens disparadas pelo desvio. A ideia mobilizadora atravessa a todos e perfura a rotina. O corpo, agora, segue sozinho fisicamente, mas infiltrado pelo desafio do grupo. Desvio. Palavra vibra, o grupo chia no tórax do corpo. Todo o olhar tem um pouco do grupo, este contamina influenciando no que se vê. Que recorte fazer? Que caminhos seguir? Seguir por novos ou reocupar os mesmos? Ninguém sabe com precisão o que e como vai retornar ao grupo. Como não há um modelo do que fazer e não existe certo ou errado, as escolhas são sempre incertas e devem ser feitas para que algo seja devolvido ao grupo. Arrisca-se. Os pés testam novos rumos e o olhar busca algo sem nem mesmo saber o que é. O desafio embaralha caminhos e pés, olhares ficam sem condução, o corpo segue em ação sem o saber racionalizado. Não é o corpo que encontra o desvio, é o ato do verbo desviar que esbarra no corpo e se materializa em imagem. Um corpo que não sabe com exatidão pode se movimentar pelo mundo por esbarrões conjugando dois verbos inseparáveis: arriscar e desviar. Lançando-se em acontecimento, tendo apenas como guia o que carrega do grupo dentro do peito, de repente, o corpo como um todo desvia-se.

Os dispositivos de imagens e sons propostos em grupo são desafios de criação que os docentes assumem para si e retornam com a produção para o grupo. Assim, é preciso lidar com o desconforto e a angústia da criação e com as surpresas que podem acontecer justamente por não se controlar tudo. Os dispositivos liberam das temáticas representativas, do peso de ter que dar conta de algo, do sentimento de incapacidade, pois nada falta,

não há molde e nem finalidade.⁴ Além do fazer a partir dos limites impostos pelo dispositivo, outro gesto importante é o de assistir juntos as criações sem autoria. É nas exposições das produções que os diálogos e as trocas acontecem, estes diálogos podem ser sobre as imagens/sons, sobre a experiência do fazer, sobre qualquer coisa desencadeada pelo ver junto. Livre das autorias, as criações ganham autonomia e passam a ser de todos. Podendo o grupo se apropriar e montar outros gestos de criações. A ausência de autoria bloqueia um discurso de unidade do eu, libera a pessoa do peso do controle da expectativa do ser visto e da busca pelo reconhecimento. Na entrega da experimentação ao grupo não existe justificativa ou explicação, pois não importa o antes, importa o agora da exposição. Assim, a entrega ao grupo é marcada por certo desapego do que foi criado, já que o interessante para o processo é como as produções juntas provocam deslocamentos tendo as imagens/sons como agenciadores do próprio grupo e de sua relação com o mundo.³

O professor se sente livre e seguro para arriscar-se, pois os deslocamentos são provocados dentro de territorialidades coletivas construídas por horizontalidades garantidas pelas imagens/sons. Sem cobrança por responsabilidade de atuação, ele pode tomar gosto pelo risco que a experimentação provoca. Voltando à anatomia do corpo-docente, o risco mobiliza o ventre que vibra por inteiro frente ao desafio, afinal, é preciso acolher, absorver e digerir o outro e o mundo em si mesmo. A vibração faz voltar a sensibilidade que aponta para as criações inesperadas. Este negociar com o mundo lembra a este corpo que existe vida após o risco. A vida pulsa sem o pulso do organismo funcional.

Por partirmos das imagens/sons criados em grupo, um assentamento comum pode ser tecido por todos sem vícios impostos pelas modelizações ou autoritarismo. A imagem/som é sempre um fora que o corpo escolhe enquadrar para devolver ao grupo. Uma escolha de interação

3. Ibidem.

com o mundo disparada pelo grupo, singularizada no corpo que retorna ao coletivo desapegada. Dentro deste processo, a afetação deste corpo-docente pelos momentos de negociação e escolhas iminentes quebram a necessidade de controle de si e do outro que lhe é característico. Ao mesmo tempo, o cinema possibilita a construção desse tecido coletivo singular, rede de conexão e apoio crucial para o processo de experimentação que leva ao enfraquecimento da autocobrança do professor como unidade coerente.

O corpo-unidade preenchido de seriedade, funcionalidade e autoridade, contrasta com o modo como o corpo é acionado pelos dispositivos feitos em grupo. Ao corpo volta a sensibilidade de lidar com as angústias e surpresas que o risco dos gestos de criação e as vivências coletivas provocam. Perceber este corpo-docente habitando momentos sem o automatismo de saber o que fazer, quebrando expectativas impostas, provoca situações mergulhadas em contradições que cada um deve lidar à sua maneira. No entanto, por se fazer em conjunto e sempre retornar ao grupo, o professor pode despir-se do seu corpo-docente em segurança e perceber-se como corpo afetável.

Olhar cego, experimentar o cinema com o corpo e a palavra

Douglas Resende

Plano 1

*As vozes das crianças se impuseram.
Voaram sobre os adultos, sobre os automóveis, sobre a rua.
Ele não as viu. Mas as viu.
As vozes das crianças desenharam suas figuras.
Seus sorrisos se desenharam em seus rostos.*

Esta não é a descrição de um plano audiovisual – é um plano. Expressado com a palavra escrita, mas experienciado enquanto cinema – ainda se trata de sons e imagens, da escuta e do olhar, da montagem. Um enquadramento se fez: dentro, na sua composição (mas também fora do quadro), movimentos e velocidades se fazem sensíveis, personagens se insinuam, vozes de crianças atravessam a rua e a paisagem sonora do plano. Alguém viu essas crianças sem vê-las ao mesmo tempo. O *visível* e o *invisível*, o *campo* e o *fora de campo*, compondo o plano. Corpos, rostos, sons. Nessa composição, esses elementos foram escolhidos em detrimento de outros em uma operação de *montagem*.

Em uma perspectiva, talvez a mais elementar, o cinema é uma experiência sensível do olhar e da escuta – atividades que experimentamos com o corpo, quase sem cessar. Assim como a montagem é também uma operação que realizamos cotidianamente. Quando, por exemplo, escolhemos um certo ingrediente em detrimento de outro enquanto cozinhamos. Ou quando decidimos por uma certa duração ou uma determinada sequência de coisas ou ações em um processo cotidiano qualquer.

Plano 2

Descobrir o chão e sentir todas as suas irregularidades nas plantas dos pés. Escutou as crianças falando e brincando, aos gritos, ao longe e depois mais perto.

Imagens, sons, montagem, profundidade de campo e, de novo, o som como rastro indicial do fora de campo que invade a cena. Um corpo, as plantas dos pés. Quase tudo que é preciso para pensar o cinema pode ser encontrado em um único plano-sequência, parafraseando Comolli sobre os primeiros filmes dos irmãos Lumière. Mais uma vez,

(...) quase tudo que é preciso para pensar o cinema se encontra nos primeiros filmes dos irmãos Lumière, não porque são os primeiros, mas porque são os mais pobres, duram apenas 57 segundos [...] Quase tudo? Os corpos, é claro, sua relação com a máquina que os filma, o papel de máscara do quadro, o campo e o fora de campo, a cena e o fora-de-cena, o jogo com as bordas do quadro, a articulação das velocidades, a medida do tempo e seu registro, a inscrição e o apagamento.¹

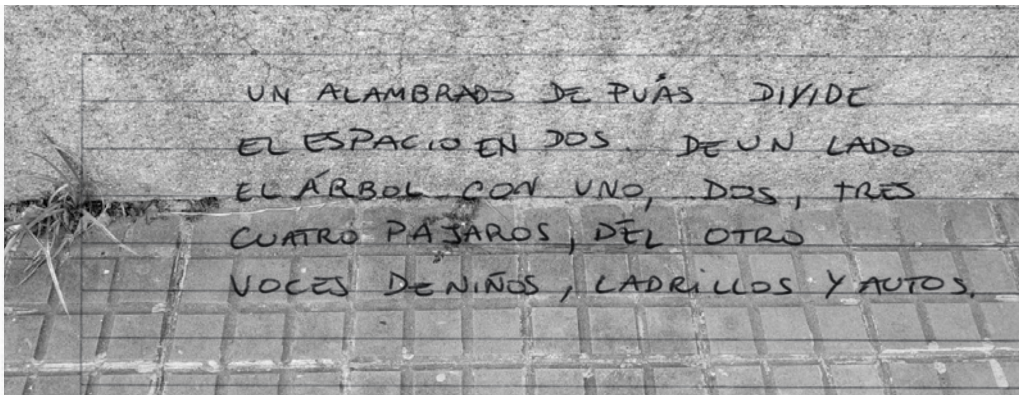
1. Comolli, J. *Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 20.

Dispositivo olhar cego

Voltando à nossa reelaboração, se tudo o que precisamos para experimentar o cinema é o corpo e os seus sentidos, decidimos então abandonar a própria câmera para realizar esse Minuto Lumière. Mas não as imagens e os sons: cada plano-sequência foi “filmado” com os sentidos de cada um e trazido em seguida para o grupo na forma da palavra escrita. O dispositivo, mais uma vez: ²

2. Adaptado da Preparação para o Minuto Lumière dos *Cadernos do Inventar* e proposto no nosso encontro em julho de 2019 com 36 educadores do Cineduca, que atuam na formação de professores da educação básica do Uruguai.

1. Divida o grupo em duplas;
2. Uma das pessoas deve permanecer de olhos fechados enquanto é guiada pela outra por cerca de três minutos pelos espaços ao redor;
3. Ao final da caminhada, o guia deve posicionar o colega como se este fosse uma câmera, compondo um plano fixo, “fotografando” o espaço à frente ao abrir os olhos por aproximadamente cinco segundos e fechando-os em seguida.
4. As imagens produzidas nesse gesto, assim como o trajeto às cegas, serão contadas em um texto de até cinco linhas, na terceira pessoa e sem adjetivos.



O dispositivo do Minuto Lumière com a palavra escrita emula o gesto do primeiro cinema trazendo essa experiência sensível para o corpo. Experiência da qual a palavra surge mais dessa dimensão sensível que da significante. Sentimentos, sensações, intensidades, imaginação e menos significado, menos “o que quer dizer”. Enquanto relação – antes de tudo entre os dois corpos que caminham juntos pelo território –, a criação com a palavra escrita surge não da interioridade de um indivíduo, mas de um lugar de fora, surge da relação com o outro, com o acaso, o imprevisto, com o real e suas vicissitudes. Nesse sentido, ao invés de um reconhecimento identitário, me deparo antes com um estranhamento que muitas vezes me leva a me surpreender comigo mesmo e minhas próprias criações, o que pressupõe um movimento ao mesmo tempo de aproximação e distanciamento, identificação e estranhamento.³

Plano 3

Ao lado dela uma escola que só existe quando fecha os olhos. No asfalto molhado os carros trazem um agudo para a paisagem sonora. Ela caminha entre mãe e filha, como no cinema, o som sai da sua frente e a cerca.

Imagens, sons, montagem – e uma certa atenção que é a do cinema, um modo específico de deixar os sentidos operarem e, junto com eles e com o mundo a volta, criar uma cena. Quase tudo está ali: verdadeiro, falso, real e invenção, as relações entre corpos e desses corpos com os espaços em movimento.

3. Ver neste volume: "Cinema de grupo: notas de uma prática entre educação e cuidado".

O Minuto Lumière é essencialmente um exercício de olhar o que acontece em volta de nós mesmos, podendo se desdobrar em um registro

observacional ou em uma cena ficcional, mas sempre em relação com paisagens, arquiteturas, objetos, corpos, temporalidades, que compõem a realidade ao redor, um território. Um dispositivo que nos faz parar um minuto para nos situar e deixar os sentidos disponíveis, de modo que possamos criar em relação com o outro e com o mundo. Há uma disponibilidade dos sentidos, uma atenção que é especificamente fílmica: ao sermos guiados e situados no espaço, realizamos um enquadramento e somos afetados pelos sons e imagens que o compõem. Criação que se dá em relação com o que não controlamos porque, com o dispositivo, nunca estamos só. Ao propor a preparação para o Minuto Lumière – ou *caminata a ciegas*, como os professores uruguaios passaram a chamar –, há já de início uma espécie de prova de alteridade capaz de criar um espaço potencialmente sensível. Quando as duplas se formam: é um outro qualquer, que muitas vezes sequer conhecemos, que irá nos guiar, e assim reciprocamente.

Esse modo de atenção do cinema permite uma potencialização dos sentidos. Nos permite ver o que não poderíamos ver sem o cinema. Godard se acostumou a repetir que, assim como há coisas ínfimas que não podemos ver senão pelo microscópio – ou então as muito distantes, como as estrelas para o telescópio –, existe aquilo que só podemos ver com o cinema, com esse modo de atenção que o caracteriza. Nesse Minuto Lumière enquanto dispositivo de escrita, o sentido do olhar sofre uma intervenção a partir de um gesto de subtração: aquele que criará as imagens está privado justamente da visão objetiva e terá de buscar essa criação por meio de outros sentidos, do tato e, sobretudo, da audição, como fica evidente nos três planos contados acima. Poderíamos dizer então que o dispositivo provoca uma “desobjetivação do olhar”, como se referiu Hubert Godard ao trabalho de Lygia Clark, acrescentando que essa é a única forma de lidar com a “neurose do olhar, quando o imaginário deixa de funcionar”.

Pode-se ver que nos dispositivos, nos acontecimentos ou coisas dessa ordem, realizados por Lygia, há uma tentativa de modificar essa posição do olhar, de refazer um mergulho no olhar subjetivo onde há uma perda das noções gravitacionais e outras, permitindo atingir um olhar talvez mais primeiro ou menos manchado de linguagem. [...] Esse mergulho no antes do olhar, no pré-olhar ou no olhar cego, conforme se queira nomeá-lo, é a única maneira de recolocar em movimento certa forma de imaginário ou de elaboração.⁴

O que podemos ver de olhos fechados? O que vê o não-vidente? Com a condução do guia, aquele que caminha às cegas irá compor seu plano a partir, sobretudo, do tato e da escuta, ao mesmo tempo em que irá estabelecer uma relação com o seu guia sem que possa vê-lo senão com sua própria corporeidade.

A subtração da visão objetiva tende a intensificar os outros sentidos. Na escuridão, é como se amplificasse o som em nossos ouvidos. Abbas Kiarostami, um cineasta que acionou constantemente o fora de campo por meio do som, fez filmes cujas personagens são introduzidas sem que nunca as vejamos, com cenas inteiras que acontecem sem a presença visível dos corpos no quadro, fazendo com que as imaginemos a partir de outros sentidos que não o da visão objetiva. Kiarostami comentou acerca de seu filme *O vento nos levará*:

4. Godard, H. Olhar cego: entrevista com Hubert Godard. In: Rolnik, S. (Org.) *Lygia Clark: da obra ao acontecimento*. São Paulo: Pinacoteca, 2006, p. 73.
5. Kiarostami apud Rosenbaum, J.; Saeed-Vafa, M. *Abbas Kiarostami*. Champaign: University of Illinois Press, 2003, p. 119.

Estamos acostumados a imagens que estão constantemente diante de nossos olhos. Até mesmo as línguas tendem a trabalhar com imagens, e naturalmente no curso desse bombardeio visual, o sentido é completamente esquecido. Acho que a imagem recobra o seu sentido quando confronta a escuridão, assim como se dá com a luz. Na escuridão, chegamos a uma imagem por meio do seu som – uma imagem que é baseada em nossa própria experiência e que, portanto, difere com cada espectador.⁵

Um modo de desobjetivização do olhar por meio primeiro de uma dissociação dos sentidos e depois de uma escuta que também não é aquela que interpela um significado, uma interpretação, mas uma escuta do corpo quando recebe a vibração de um som ou da voz do outro, antes que a interpretemos. “Deixar o olhar subjetivo operar primeiro, deixar o outro imprimir o esboço de um movimento em seu próprio corpo para só depois eventualmente compreender o movimento ou objetivá-lo”, escreveu o professor Hubert Godard. “Essa dupla apreensão” – subjetiva e depois objetiva – “cria o primeiro sentido da alteridade. A primeira alteridade não é o Outro exterior, mas antes essa dissociação em cada um de meus sentidos.”⁶

6. Godard, *op. cit.*, pp. 74-75.

[PARTE IV]

Dispositivo filme-carta

Fazer um filme para alguém sobre nossas vidas, nossa forma de ver o mundo, o que está próximo, nosso território, as coisas que nos afetam — sejam elas boas ou não — o que desejamos no mundo, o que conhecemos e queremos compartilhar, nossas histórias e invenções.

O filme-carta promove uma forma de encontro entre todos os estudantes do projeto, intensificando a atenção dos mesmos em relação à comunidade com a qual vivem. Ao mesmo tempo, esta forma imprime a necessidade de se comunicar com outras pessoas por meio de imagens, de inventar um espectador.

O filme-carta, a um só tempo, é um gesto de criação de mundo, que exige a necessidade de um destinatário, e uma forma de percepção de si mesmo. Se toda carta inaugura um sujeito ao ser escrita, todo filme-carta cria um sujeito que viaja nessa correspondência.

O filme-carta é um exercício complexo que permite liberdade de criação ao conectar-se a muitos desafios propriamente cinematográficos: narração, montagem, ritmo, atuação, composição, observação. Possibilita o estudante estabelecer uma relação reflexiva consigo e com a comunidade em que vive, através de um envolvimento afetivo, inventivo e crítico com seu mundo.*

* Migliorin, C. et al. *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói: UFF, 2016, p. 172.

A experiência da criação de filmes-cartas – desafio em uma escola urbana de Montevideú

Cecília Etcheverry

Este trabalho tem como objetivo o compartilhamento de algumas reflexões sobre a experiência de criação de filmes-cartas, realizada em 2019, com as crianças do 4º ano da Escola N° 17 Brasil, de Montevideú.¹ Esta iniciativa desenrolou-se dentro do marco do projeto de cooperação Sul-Sul Uruguai-Brasil e buscou um intercâmbio, por meio do cinema, entre crianças de Montevideú e de Salto, no Uruguai, e de Curitiba e de Niterói, no Brasil, que também produziram e enviaram filmes-cartas.

Para a equipe do Cineduca - que esteve encarregada da atividade -, muitos aspectos desta iniciativa se mostraram desafiadores. Seria possível fazer cinema, com alunos, no marco das instituições de educação formal? De que maneiras uma escola poderia desenvolver uma experiência de criação a partir dos dispositivos do *Inventar com a Diferença*? O interesse estava posto na relação das crianças com as propostas metodológicas que a equipe havia recentemente assimilado. Ou seja, durante o trabalho, como perceber e reconhecer

as principais manifestações dos dispositivos do *Inventar com a Diferença* e como compreender o que neles haveria de essencial para

que as crianças da escola pudessem criar cinema? Por este motivo, por mais que as crianças fossem os protagonistas deste intercâmbio, graças a elas, fomos nós – os educadores participantes – que logramos as maiores aprendizagens.

1. As Escolas de Prática são aquelas que recebem estudantes de magistério para realizar estágios pré-profissionais, sendo, conseqüentemente, interlocutores diretos do Cineduca. Os estagiários foram convidados a participar deste trabalho. Foi realizada uma palestra informativa em seu centro de estudos e um seminário de formação na própria escola, com a finalidade de que os jovens experimentassem os dispositivos do *Inventar com a Diferença*. Por mais que essas instâncias tivessem sido exitosas e que suscitassem o interesse dos estagiários, o resultado do projeto não foi totalmente satisfatório: a necessidade de conseguir tempo extra em contra-turno não foi possível. Os horários de trabalho e de estudo eram demasiado extensos. Isso requeria uma demanda adicional sobre a instituição formadora para o reconhecimento acadêmico no exercício das funções universitárias, tais como a pesquisa e as experiências socio-comunitárias que lograssem ampliar os campos de formação e forjar um compromisso social dos estudantes de formação docente.

O projeto de intercâmbio de filmes-cartas surgiu a partir do desejo de implementar – junto a crianças e adolescentes –, as novas metodologias de cinema e educação compartilhadas com o Cineduca por parte da equipe do *Inventar com a Diferença*. Também teve como objetivo corroborar os conteúdos assimilados e, com isso, conseguir uma difusão maior na comunidade educativa nacional. Por esses motivos – e para que obtivéssemos maior diversidade de instituições no Uruguai –, foi proposto que se trabalhasse com uma escola rural e com outra urbana. A experiência do intercâmbio de filmes-cartas chegou a Montevidéu buscando uma Escola de Prática em Montevidéu, a fim de poder contar com indivíduos que participaram do projeto.¹ Tudo isso induziu a um trabalho em uma escola de fácil acesso, com muitos alunos, com população de classe média e de prestígio acadêmico. A Escola Brasil foi considerada uma instituição ideal para acomodar a experiência. Sua vinculação com a cultura brasileira, o aprendizado da língua portuguesa, sua localização geográfica e a própria existência de uma professora de artes visuais formaram condições favoráveis para o desenvolvimento do trabalho. Foi necessário

que se cumprissem diversas formalidades: reuniões de coordenação, solicitação de autorizações e várias ações administrativas que possibilitaram o ingresso na escola mediante negociação. Isso para que não fosse comprometida a rotina da escola: os tempos, as formas e as características do ensino. O que se propôs foi “uma inovação não disruptiva; uma inovação dialogante com práticas já existentes.”² Ademais, a existência de um espaço de educação em artes visuais e de uma professora que dispunha de uma hora semanal para trabalhar a temática, com cada grupo de 4º ano (9 a 10 anos de idade) foi considerada uma situação bastante excepcional e legitimadora da experiência. Desta maneira a professora Muriel Stathakis - que até o momento não tivera relação nem com o projeto nem com o Cineduca -, integrou-se à equipe, tornando-se um elo fundamental entre o conjunto de atividades das crianças, as rotinas com suas professoras, que foram modificadas frequentemente a partir do seminário; e, sobretudo, uma colega de grande compromisso que pensou, planejou e atuou junto com a equipe. Seu processo de formação e de apropriação das metodologias se converteu em um êxito fundamental do projeto com os filmes-cartas em Montevideú, pelo valor pessoal que aportou à experiência e por sua projeção no trabalho futuro nesta comunidade educativa.

Cabe perguntar-se neste ponto: por que dispositivos de criação com cinema em um espaço de educação artística? Por um lado, situar-nos nesse espaço foi um privilégio. Permitiu que a experiência fosse centrada na criação das crianças, na observação do ambiente, na mediação da câmera. Com isso, outros interesses não apareceram para distorcer a experiência. Mas é possível cogitar se isso não restringe o trabalho com arte a um tempo reduzido e afastado dos outros saberes. Quão separado se encontra o ato de criar com imagens e sons da interação com o ambiente, com os vínculos sociais e com as relações com

2. Augustowsky, G. *Vivir juntos en las aulas*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2012, p. 68

os outros conhecimentos? Se considerar o papel de educadores como mediadores culturais, seria oportuno recordar-se, junto com Barbosa,³ que todos os educadores devem aprender e ensinar arte dado seu poder integrador e humanizador das pessoas, ampliando-se os tempos e espaços em sua presença escolar.

Por outro lado, o ingresso formal na instituição propiciou o intercâmbio de filmes-cartas com escolas brasileiras como ponto de partida do trabalho com as crianças, precedendo as propostas de criação com os dispositivos. Por isso, todo o processo de criação esteve imbuído, desde o início, desta exigência de “nos mostrar”. Isso que incorporou, por um lado, a existência de um “nós” muito rico e, por outro, algumas discussões e

3. Barbosa, A.M. La reconstrucción social a través del arte. In: *Dossier La educación artística un desafío a la homogeneización*. Revista *Perspectivas* París: UNESCO, 2002, 104-110.



condicionantes para observação e para o registro audiovisual mais espontâneo, que se viu condicionado pelo peso de se mostrar a outros meninos em um ambiente escolar. A pergunta “o que mostrar de nós mesmos” atravessou as conversas e reflexões das crianças, assim como imensas fantasias acerca dos filmes-cartas que iriam receber, no futuro, de Salto, de Curitiba e de Niterói. O recebimento dos filme-cartas foi um acontecimento impactante que retratou um encontro com costumes, com cores, com sons diferentes e novos. Também demonstrou o peso do poder do cinema para nos comunicarmos como sintetizou Agustín, de nove anos: “conhecemos seus bairros, suas escolas, suas vidas e, no entanto, não falavam quase nada”, deixando claro, assim, sua consciência do valor das imagens e dos sons que chegaram de seus amigos distantes.

Para as crianças, cada uma das sessões realizadas semanalmente, entre setembro e novembro de 2019, resultou em um desafio de criação genuína. Os dispositivos de Cores e texturas; Minuto Lumière; Volta no Quarteirão e Câmara Subjetiva⁴ foram as ferramentas que se lhes propuseram para gerar as imagens e os sons, colocando “a criação como um fim em si mesmo”.⁵ Também foi importante a seleção do material, pensar e criar a trilha sonora, e organizar a montagem de cada filme-carta, propostas como produção coletiva de cada grupo. Ficaram claros o interesse, o entusiasmo e a entrega

que despertaram os dispositivos nas crianças; o que permitiu centrar-se na observação, na satisfação da curiosidade, na assimilação dos conhecimentos e adaptação aos equipamentos para o cumprimento de uma meta; passando pelo lúdico e pelo prazeroso de viver cada exercício. As crianças receberam todas as propostas com naturalidade, como um desafio envolvente, e não sentiram necessidade, em nenhum momento, de uma narrativa clássica para filmar. Cada criança, empunhando uma câmera

4. Os dispositivos mencionados e toda a coleção de exercícios sistematizados, podem ser encontrados na proposta dos *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*.

5. Migliorin, C. *Pedagogía del ló. Cine, educación y política* Santiago de Chile: Ed. Cuarto Propio, 2018, p. 68.

frente ao mundo e inspirada pelo exercício proposto, se entregou a ser autor com os outros. Observar, descobrir, inventar para resolver o exercício em um processo pessoal, mas em relação com seus companheiros – já que havia um “nós” a ganhar forma.

Assim, a essência do dispositivo consistiu em habilitar – a partir da proposta em si mesma –, uma experiência criativa para a qual não são exigidos saberes prévios. Esta qualidade permitiu o protagonismo de cada sujeito, colocando as pessoas em pé de igualdade em sua capacidade de criar. Foi possível observar-se, na experiência, o potencial inclusivo dos exercícios de criação, superando barreiras estigmatizantes que costumam aparecer nos formatos tradicionais das aulas. Este potencial democratizante – que Migliorin⁶ descreve baseando-se na igualdade das inteligências defendida por Rancière –, pode confirmar-se em cada experimento com os dispositivos do *Inventar com a Diferença*, que permitem “partir da democracia, não como algo que deve ser alcançado, porém como uma prática imediatamente igualitária”.⁷ Ademais, nessa experiência mostrou-se evidente, a partir de uma experiência de gênero, a capacidade inclusiva das próprias propostas. Foi possível observar a naturalidade com que as meninas criaram, gravaram, enquadraram, discutiram e tomaram suas decisões na produção dos exercícios. A partir da ideia de que “toda educação é sexual, já que todos os processos educativos se produzem, são transmitidos e negociam sentidos e saberes acerca da sexualidade e das relações de gênero”⁸ foi constatado que os dispositivos

obstruem a reprodução de hierarquias baseadas no gênero que é comum na produção do cinema profissional e que promove a participação de meninos e meninas em práticas educativas de acordo com os mesmos direitos. Nesse sentido, a execução dos dispositivos do *Inventar com a Diferença* funcionou como uma ferramenta valiosa

6. *Ibidem*, p. 74.

7. *Ibidem*, p. 89.

8. Morgade, G. *Toda educación es sexual: hacia una educación sexual justa*. Buenos Aires: La Crujía, 2011, p. 187.

para o exercício da docência a partir de um compromisso com a transformação social e com a formação da cidadania.

Para a equipe do Cineduca, parte do desafio consistia em desenvolver o trabalho com os dispositivos do *Inventar com a Diferença* de maneira integrada com a oferta escolar formal: com sessenta crianças pertencentes a duas turmas, dispondo de uma hora semanal para cada grupo. Foi inevitável a adoção de tempo adicional – cedido por coordenadores e professores de outras áreas –, levando-se em consideração a necessidade de flexibilizar o tempo cedido pela escola. Essa experiência de criação e intercâmbio dos filmes-cartas mostrou-se viável e valiosa para as crianças da instituição, ainda que se aponte a necessidade de transformações da escola com respeito ao uso de tempos e de espaços.

Por outro lado, ampliar o espírito e a essência da metodologia a ser implementada implicou em contar com outros docentes que acompanharam o trabalho em pequenos grupos, permitindo a mobilidade das crianças e as saídas do edifício escolar. Nesse contexto, Sôfia Rapa, Cecília Cirillo, Rosario Moyano e Sergio González acompanharam diversas atividades, o que permitiu um funcionamento fluido e agregou atenção à autonomia criadora das crianças. Note-se que a própria metodologia requer a presença de adultos conscientes e situados em uma perspectiva dialógica da educação. Para isso, a formulação e a integração de uma pedagogia que trabalhe com o cinema na educação – e que ofereça conceitos para pensar práticas educativas mediadas pela criação audiovisual –, é imprescindível. E a contribuição aportada pelo programa *Inventar com a Diferença* é um marco indispensável.

Dispositivos para criar entre crianças e docentes na Escola Rural N° 45, em Salto

Alexis Reyes Silva

Esta experiência com dispositivos de filmes-cartas foi realizada no ano de 2019, em Salto, Uruguai. Os participantes foram os alunos de educação primária da Escola Rural N° 45 Dionisio Diaz com as turmas de terceiro e quarto grau. A escola está localizada no interior do departamento de Salto, aproximadamente a uns 500 quilômetros da capital do país, em um pequeno povoado caracterizado pela ruralidade, longe da cidade. Conforme estabelecido no currículo escolar, as crianças já haviam participado incipientemente de atividades de educação artística. O que foi trazido foram propostas de introdução à linguagem audiovisual a partir de um olhar de alfabetização ao código audiovisual, à narrativa cinematográfica, aos planos e ao som dos filmes. Participaram aproximadamente vinte meninos e meninas.

A implementação do projeto de criação de filmes-cartas para crianças foi algo muito original e novo. O professor envolvido, no entanto, já havia participado de um encontro com os professores

El caminaba, pasos, huellas, pizadas, pasto,
El imaginaba, sonaba. piedras.
Sentía trino de pájaros
Olor naturaleza
El abre los ojos y su registro se encuadra
en una espera de niños.



Cezar Migliorin, Douglas Resende e Viviane Cid nos seminários realizados no Uruguai dentro do projeto de cooperação do *Consejo de Formación em Educación* (CFE) com o Brasil. As propostas deste seminário se mostraram muito atraentes e inovadoras. Assim, a oportunidade de executá-las na escola foi como uma extensão do que foi vivenciado nos seminários.

Trouxemos para a Escola as experiências com os dispositivos de “fotografia narrada”, de “fotografias com molduras”, de “fotografia em espelho” e o “Minuto Lumière”; assim como o registro de entrevistas a indivíduos da localidade. Ao finalizar o processo, que durou cerca de três meses com atividades semanais, foram selecionados, em consenso com os meninos e meninas, os trabalhos que deveriam formar parte de um filme-carta de cinco minutos de duração. A escolha da trilha sonora levou em consideração que os mesmos pudessem se dar conta - ao criar e observar suas gravações - das particularidades de sua localidade evidenciadas nos trabalhos; tomando consciência da forma de vida, das características das casas

bem como da marcada ruralidade de seu ambiente. Por esse motivo foram selecionados temas folclóricos de um autor uruguaio que, em suas canções, descreve a ruralidade uruguaia de forma crítica.

O engajamento com o projeto mostrou-se positivo e importante do ponto de vista didático e pedagógico. Em primeiro lugar, permitiu que os meninos e meninas envolvidos pudessem experimentar uma modalidade de trabalho nova, inovadora e incomum em nosso meio. Até o presente momento as experiências se limitavam aos audiovisuais no marco do que propõe o programa de educação inicial e primária. Particularmente tinham sido realizadas breves introduções à linguagem audiovisual, à narrativa no cinema e coisas do gênero. No entanto, essa dinâmica que propõe o trabalho dos meninos e das meninas baseado em dispositivos abre uma gama de oportunidades de criação e de envolvimento muito evidente. Desde o primeiro momento, eles sentiram-se à vontade nas suas ações. Compreenderam que essa forma de trabalho aberta, com pouca estrutura e sem muitas instruções permitiu que pudessem sentir-se como se estivessem em um jogo divertido em que podiam visualizar, em tempo real, os resultados.

Os equipamentos utilizados foram câmeras Reflex, telefones celulares com câmeras e equipamentos de notebook contidos no *Plano Ceibal*.¹ Consequentemente, essa experiência permite a inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)

disponíveis, e não representa condicionantes no que diz respeito a recursos técnicos adicionais; podendo ser executada com aqueles existentes. Assim, meninos e meninas se mostraram desembaraçados e conseguiram uma utilização bastante adequada, do ponto de vista técnico, dos equipamentos.

Foram organizados grupos de trabalho, o que permitiu a integração e inclusão da diversidade existente. Também foram realizadas saídas didáticas pelos arredores da instituição, assim como um

1. O *Plano Ceibal* é um programa uruguaio de educação digital que, desde 2006, financia um sistema um a um; isto é, um equipamento para cada aluno, bem como uma plataforma educativa de trabalho para ser usada conjuntamente com os professores nas aulas.

passeio pelo povoado de Colonia Garibaldi passando por residências onde foram realizados trabalhos com os dispositivos. Cabe destacar que tudo o que se fez é inteiramente resultado do trabalho dos meninos e meninas, com a simples orientação do professor, sem nenhuma modificação posterior nos trabalhos apresentados.

Um aspecto importante a destacar foi como essa modalidade de trabalhos com dispositivos – baseada no livro *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos* –, se mostrou atraente para meninos e meninas.² Com esta relativa abertura para o trabalho espontâneo, as propostas foram desenvolvidas de forma muito livre e relaxada. Isso é fundamental no momento de criação: o resultado foram produções muito criativas e significativas; a tal ponto que todos relataram o quão prazeroso lhes parecia a execução das tarefas. Um aspecto importante e fundamental a ser mencionado é que – do ponto de vista didático e a partir de uma apreciação docente –, foi possível perceber que cada dispositivo proposto permitiu uma forma de trabalho com as seguintes características: 1) Organização grupal não arbitrária: a delegação de papéis, funções ou tarefas foi feita de forma independente pelos participantes, não sendo necessária a determinação do docente. Cada qual desenvolvia suas atividades segundo se sentiam mais competentes ou mais confortáveis. 2) Motivação: deve-se destacar como os meninos e meninas demonstravam vontade de trabalhar quando se lhes propunha algum dispositivo. Observavam-se crianças felizes e trabalhando com vontade e de maneira responsável. 3) Integração da comunidade: no processo todos integram-se às comunidades e às famílias. As pessoas da comunidade concordaram em dar entrevistas e fazer parte do projeto.

2. Migliorin, C. et al. *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói: UFF, 2016.

Em perspectiva, o desenvolvimento da proposta permitiu obter muitas conclusões e insumos para a prática docente no que se refere a experiências com a criação audiovisual. Vale mencionar, em particular,

que foi possível realizar um diálogo teórico a partir do trabalho com dispositivos e postulados de Cezar Migliorin³ com o proposto por Alain Bergala,⁴ e também com a pesquisa de Gabriela Augustowky,⁵ que se apoia e leva muito em conta as proposições de Bergala. Foi possível, com base nessa experiência, visualizar e categorizar o exercício como uma experiência de criação audiovisual cujas premissas estiveram apoiadas nos postulados teóricos dos autores mencionados.

Os dispositivos permitiram que se chegasse a algumas conclusões. Primeiro, mostrou que existe uma perspectiva da prática em educação audiovisual que enfatiza o desenvolvimento do cinema como arte. Segundo, que existe um caminho que se fundamenta na ideia de um cinema como linguagem. Uma terceira categoria sugere interpretar a criação audiovisual como peça para a democratização de saberes, a inclusão social e a ampliação dos direitos. Foi possível concluir que, neste processo, estiveram em jogo as três categorias – situação que merece uma análise mais detida. Experimentar o cinema como arte – entendido como espaço de criação e experimentação, encarando os resultados como audiovisuais – supõe, segundo

Bergala, a possibilidade de considerar o cinema de forma autônoma e não como uma ferramenta a serviço de outras disciplinas. As práticas com audiovisuais se propõem como um lugar de alteridade, de rompimento de estruturas, de mitos, de preconceitos e de resistências; como “algo diferente”. Em tal sentido se entende que é necessário trazer o cinema para mais perto dos estudantes. Para isso, é primordial poder organizar encontros com filmes: para desenvolver o gosto pelo cinema como obra de arte e de cultura; com confiança e sem temores.⁶ Cinema visto não como ensino, mas como espaço de encontro com a arte,

3. *Ibidem*.

4. Bergala, A. *La hipótesis del Cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes, 2007.

5. Augustowsky, G. *La creación audiovisual infantil: estudio de experiencias y discursos en contexto*. Tese de doutorado. Madrid: UCM, 2015.

6. Para muitos, o único encontro com o cinema foi nas instituições educativas.

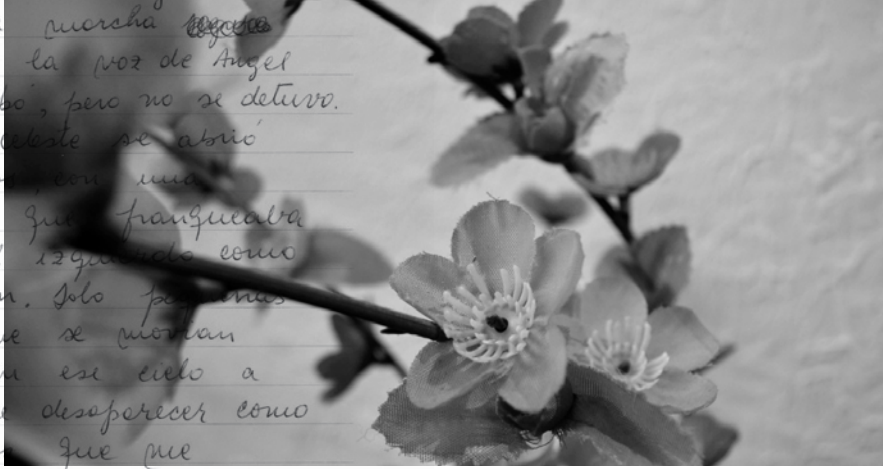
como lugar de poder entender aspectos puramente estéticos a partir do intercâmbio com a obra em si e com seus pares dialogando sobre a mesma. Com este olhar se busca formar seres abertos, críticos, e propor os projetos não como um espaço para eruditos, porém para gente comum. Promover o cinema como prazer – um encontro amistoso e de comoção –, e não como obrigação. Bergala sustenta que fazer cinema deve consistir em sentir-se como verdadeiros cineastas em potencial; sentir que se está no próprio ato de criar como o faria o artista, portanto o processo de criação deve ser experimentado e valorizado. “Fazer um plano já está no coração do ato cinematográfico”.⁷ Permite que os sujeitos envolvidos vejam e façam o cinema a partir da consciência coletiva e individual. Sem dúvida, entender que alguns aspectos e características decorrem do processo anteriormente descrito.

A experiência com filmes-cartas também permitiu fazer cinema ou, em outras palavras, experimentar com audiovisuais entendidos como linguagem. Nesta categoria se entende que o cinema é uma linguagem como outras, com seu sistema de normas, sua estrutura

de signos, significantes e significados e, como tal, deve ser aprendido, assimilado: é necessário conhecer a linguagem para poder analisar e criar. Nesse sentido, foram estudados programas de alfabetização audiovisual – especialmente no nível do ensino médio –, chegando à conclusão de que os programas de alfabetização, como diz a palavra, buscam alfabetizar em meios; o que implica aprender a “ler” e a “escrever” cinema (mensagens-códigos e narrativas visuais). Para isso os teóricos estabeleceram categorias de análise: as tecnologias envolvidas nos processos, as linguagens utilizadas, as audiências e as representações subjacentes. Este olhar do cinema como alfabetização entende que

7. “Fazer um plano já é estar no coração do ato cinematográfico, descobrir que no ato bruto de captar um minuto do mundo está toda a potência do cinema e, sobretudo, compreender que o mundo é sempre surpreendente, não é de todo nunca como se espera ou se preveja, que a miúdo, tem mais imaginação aquele que filma e que o cinema é sempre mais forte do que aquele que o faz”. Bergala, op. cit., p. 201.

comenzó a coninar, reconoció
 la voces de Soraya y Barcelona
 que hablaban de adjetivos.
 Continúo la marcha ~~segua~~
 hasta que la voz de Angel
 la perturbó, pero no se detuvo.
 Un cielo ~~abste~~ se abrió
 a sus ojos con una
 palmera que franquicaba
 el lateral ~~izquierdo~~ como
 un cañón. Solo ~~palmas~~
 nubes que se movían
 estaban en ese cielo a
 punto de desaparecer como
 las voces que me
 rodeaban.



os meios estão sujeitos a uma leitura analítica, em nosso caso, em audiovisuais. Os envolvidos no processo de alfabetização podem desenvolver competências tais como, por exemplo, decodificar as mensagens e a influência dos meios como criadores de subjetividade e mediadores da realidade. Murduchowicz teoriza alguns enfoques para o ensino de audiovisuais.⁸ O enfoque normativo que implica em estudar como se manipulam as mensagens e como elas influem nos comportamentos sociais. O enfoque sociológico analisa a motivação que leva ao consumo cultural e à escolha por gestos midiáticos, semiológicos; estuda as mensagens dos meios (códigos e convenções) e a crítica - a representação social dos meios. Inclusive, após a entrega do

filme-carta - dentro da experiência do intercâmbio -, é possível seguir trabalhando os conteúdos desenvolvidos nas atividades de aula. Ou seja, é possível fazer uma coordenação com o que está definido no programa escolar sendo possível dar prosseguimento e continuidade ao aprendizado da linguagem a partir do que foi realizado pelos

8. Morduchowicz, R.
 El sentido de una
 educación en medios.
*Revista Iberoamericana de
 Educación*, n. 32, 2003,
 p. 35-47.

alunos. O trabalho terá como base os planos cinematográficos, a narrativa audiovisual, a trilha sonora etc.

Um terceiro olhar define o cinema como meio democratizador de saberes, inclusão e promoção de direitos humanos. Segundo Gentili,⁹ parte-se de certa utopia de se atingir o ideal da *Declaração Universal de Direitos Humanos* de 1948 em relação à educação, já que os sistemas educativos são, em certa medida, excludentes de certos conhecimentos, uma vez que priorizam e hierarquizam temáticas, concepções sobre os outros que ficam no limite, entendendo que são temas educativos que permitem acesso à educação, e não ao conhecimento. Considera-se a existência de um público excluído dos sistemas formais de educação, ainda que se tenha encontrado uma possível ponte mediadora para a inclusão de pessoas que ficaram fora do sistema, ou que, estando imersos em algum sistema de educação, não encontram os espaços ou meios para sentir-se integrados e incluídos em sua plenitude. Logo, fazer cinema com estudantes permite a inclusão e a liberdade de expressão. Se propõe o cinema a partir de uma educação social e popular; com propostas democratizadoras e inclusivas e como meio para ampliar a cidadania a partir da educação artística, atendendo à construção da identidade pessoal e social (consciência cultural das pessoas). Se propõe, a partir desta perspectiva, a revisão dos programas educativos para investigar que conteúdos são excluídos.

Em resumo, poder realizar filmes-cartas como resultado de uma escolha e com sínteses de alguns dispositivos mostra-se um processo de trabalho totalmente inclusivo, integrador e, dentro de nosso contexto, inovador. É possível ter certeza de que a experiência resultou em um trabalho de inclusão em que todos os participantes foram co-educadores, com iguais direitos.

9. Gentili, P. Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 49, 2009, pp. 19-57.

Encontros: uma experiência audiovisual em um espaço educacional não formal

Adriana Carla Dalazen Cichocki

Como professora da disciplina de Arte do ensino público, sempre me questioneei acerca das fronteiras do conhecimento intrínseco dos meus alunos, até onde eu conseguiria “guiá-los”, até que ponto eu poderia transformar a mim mesma pela busca de novas possibilidades didático-pedagógicas para que eu não estagnasse. Assim como Saderlich, me questionava, se: “As tradicionais estratégias que priorizam a padronização de comportamentos e métodos de trabalho não têm apresentado resultados positivos, então por que conservá-las?”. Então, buscava ser uma professora pesquisadora, criadora das minhas próprias metodologias, muitas vezes, resultados de tentativa e erro. Não pretendia “embotar o meu próprio imaginário”, ser tomada pela apatia ou descuidar da minha sensibilidade como questiona Saderlich:

Como formar leitores com professores não leitores? Como escutar as fantasias que crianças, adolescentes e jovens manifestam sobre inúmeros fatos do cotidiano, que poderiam gerar as mais diversas

produções, se embotamos nosso próprio imaginário? Como estimular a criatividade, o raciocínio, a ousadia, se estamos tomados pela apatia? Como desenvolver a sensibilidade do estudante se a nossa própria sensibilidade é descuidada?¹

Como diz Zimmermam,² ressaltando o papel do professor pesquisador, “acima de tudo e independentemente da formação inicial, o professor precisa ser pesquisador, um professor que faz perguntas, curioso, que registra e documenta a sua prática. [...] O diferencial se constituiria em uma política de formação continuada dos professores onde haja diálogo, reflexão e partilha das práticas”. Ou ainda, como salienta Paulo Freire, no primeiro capítulo do livro *Pedagogia da Autonomia*, em um pequeno trecho de uma página, a função de pesquisador é condição inerente ao profissional do conhecimento, ao profissional da educação, ao professor. “Faz parte

da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.”³

Assim como o compartilhamento, o acesso e a experimentação são defendidos por Deleuze e Guattari, citados por Saderlich:

Não se trata de promover cursos ou oficinas, nem mesmo preservar os bens culturais, mas sim propiciar um espaço no qual se possa compartilhá-los como bens sociais que são. Não se trata de cultivar o espectador, o admirador, ou de formar um novo público de consumidores que apenas dispõe dos objetos, mas de oferecer condições para que esses professores tenham acesso ao êxtase, que lhes permita estar fora, sair de seu mundo cotidiano e experimentar o de outrem que é antes de mais nada esta existência de um mundo possível.⁴

1. Sardelich, M. Emília. Formação inicial e permanente do professor de Arte na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, 2001, p. 146.

2. Adelir Zimmermann em entrevista ao Boletim Arte na Escola. Disponível em: artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=74785. Acesso em: 19 jun. 2016

3. Freire, P. *Pedagogia da autonomia*. ed.41. São Paulo: Paz e Terra, 2010, p. 29.

4. Sardelich, M. E. *Formação inicial e permanente do professor de Arte na Educação Básica*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, 2001, p. 146.

Então, abandonava as falhas e me apegava aos bons resultados. Buscando “SER” para o meu aluno uma referência de busca e envolvimento com a transformação sociocultural, com a formação contínua, com a busca de novas possibilidades de ensino-aprendizagem e atenta às diferentes produções artísticas.

Portanto, anterior ao relato da prática docente, objeto deste material, sem imaginar onde todo esse processo iria me levar, iniciei uma pesquisa⁵ que me colocou diante da oportunidade de experienciar novas possibilidades, novos saberes. E abracei a oportunidade de saciar minha necessidade de professor, como fala Sardelich, a necessidade de envolver-se com a produção, apreciação e a fruição:

Para possibilitar a sensibilização do estudante, é necessário que o próprio professor se envolva com ampla gama de experiências artístico-culturais. Somente uma pessoa que mantém viva a curiosidade, parte fundamental dessa condição humana que é o desejo de conhecer, não apagará a qualidade em outras pessoas, senão seus procedimentos se tornam mecânicos. Nós, professores, necessitamos de um espaço que ofereça todas as mídias possíveis: [...] Capturar, agarrar, apanhar, segurar, apoderar-se da oportunidade.⁶

Filmes-cartas

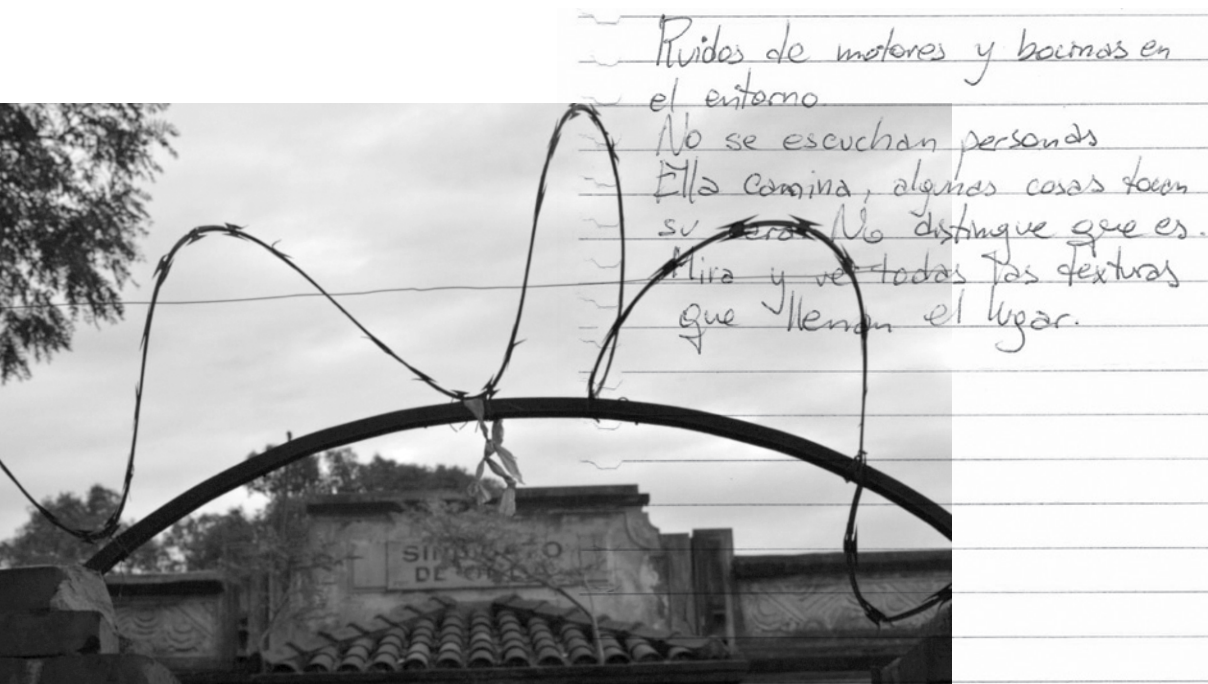
Então fui desafiada a me aventurar pelo mundo da linguagem audiovisual! O que era para ser apenas um registro das atividades práticas acabou sendo o resultado do próprio processo criativo. Transformando primeiramente o meu olhar, e, conseqüentemente, o olhar criativo dos alunos envolvidos, o projeto *Interfaces das linguagens artísticas na escola: o audiovisual como via de acesso* buscou desenvolver uma forma de “integração aloccêntrica” como uma proposta de prática interdisciplinar.

5. Para um projeto do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED, programa correspondente a um mestrado, na elevação de currículo, dentro do plano de carreira do funcionalismo estadual do estado do Paraná.

6. *Ibidem*.

O desenvolvimento deste projeto aconteceu entre os anos de 2016 e 2017 e envolveu a produção do Projeto de Intervenção Pedagógica, a produção do material didático em forma de Caderno Pedagógico e a sua aplicação, que ocorreu no Colégio Estadual Marechal Cândido Rondon, localizado no Bairro Portão, município de Curitiba, com alunos do 2º Ano do Ensino Médio.

Então em 2019 foi iniciado um novo trabalho no Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP), um equipamento público, vinculado à Secretaria da Comunicação e Cultura do Estado do Paraná, que oferece oficinas artísticas a crianças e adolescentes de 8 a 17 anos. Nesse espaço, propus uma oficina de filme-carta para adolescentes entre 12 e 17 anos que funcionou semanalmente no segundo semestre de 2019. Nessa oficina, diferente da experiência anterior, a turma era pequena, composta apenas de meninas que tinham interesse em artes em geral e em audiovisual. Embora tenha sido



oportunizado às educandas o ensino dos elementos do audiovisual, suas imbricações com as demais linguagens artísticas e suas poéticas, por meio da teoria e de atividades práticas, também trabalhamos a análise e a apreciação da linguagem audiovisual, afinal, a mesma é produzida por pessoas, e cada uma delas exprime a sua maneira de olhar para o mundo. Isso foi muito relevante quando o grupo realizou a produção de uma vídeo-carta, a convite do Laboratório de Cinema e Educação/UNESPAR,⁷ que teve a troca das produções como algo muito significativo, principalmente na ampliação do olhar para as construções poéticas de cada grupo.

Embora a oficina tenha recebido o título de “Oficina de Videoarte”, buscou-se uma abordagem geral e histórica da linguagem audiovisual, trazida por meio do conhecimento estético e da produção artística, de maneira crítica e dialogada, o que permitiu às alunas uma percepção da arte em suas múltiplas dimensões cognitivas.

A proposta da produção de uma vídeo-carta gerou uma série de mudanças no cronograma inicial da oficina, contudo propiciou novas possibilidades dentro do contexto em que nos encontrávamos naquele momento. Tínhamos adolescentes de várias idades, estilos e contextos sociais, que de alguma forma durante as propostas em grupo se viram obrigadas a trabalharem seus olhares e suas estranhezas diante das diferentes realidades que se encontravam ali. E para a realização da proposta da vídeo-carta não foi diferente,

precisamos primeiro trabalhar o “sair de suas caixas”, semelhante ao conceito de “gaiolas epistemológicas” de D’Ambrosio, se permitir olhar de fora para a sua caixa e vivenciar o que o outro propunha. Foram exercícios dialógicos complexos, de trocas de experiências, de conceitos e olhares, até se chegar a um consenso da temática que seria trabalhada e que contemplasse cada uma das integrantes, respeitando as diferenças. Durante

7. Como participação no Projeto de Intercâmbio Acadêmico de Docentes 2019/2020 – Educação Audiovisual na Formação de Docentes: uma área de inovação educativa dentro de um projeto de cooperação internacional Brasil/Uruguai (Cineduca).

essas trocas, foram sugeridos exercícios de captação de imagens a partir de propostas práticas explorando enquadramentos, ângulos, movimentos, iluminação, entre outros elementos. Um material que era compartilhado nos encontros e analisado em conjunto. Após esse processo ficou decidido em comum acordo que o tema adotado seria *Encontros*, afinal esse processo só fazia sentido porque as integrantes haviam se conhecido e estabelecido um vínculo, um “encontro” naquele espaço por suas escolhas e interesse pela arte.

Sendo assim, decidiu-se que cada integrante filmaria algumas imagens com as propostas: trajeto de suas casas até o CJAP (Centro Juvenil de Artes), seus lugares favoritos, seus objetos, suas atividades preferidas. Após a captação, as imagens foram compartilhadas, analisadas e selecionadas pelo grupo, já pensando em um roteiro sequencial. Feito isso, decidiram filmar espaços próximos ao CJAP que reforçasse a ideia dessa união pelo gosto artístico. Então organizamos um passeio pelo Centro Histórico de Curitiba, local onde fica localizado o Centro Juvenil.

As imagens, tanto as captadas individualmente, quanto as realizadas de forma coletiva no passeio pelos espaços do Largo da Ordem, foram selecionadas e organizadas. Foi escolhida pelo grupo a sequência das imagens, criando uma poética visual, a trilha sonora e ainda um pequeno texto poético para a montagem que posteriormente foi traduzido para a legenda em castelhano:

*O que é e onde se encontra
O que promove a diferença
Enquanto se grita a igualdade
Na cidade onde se perpetuam as mudanças
Onde se encontra o que cita a arte
De forma que evolua
Aqui nos encontramos*

Tínhamos no grupo alunas com conhecimentos e maturidade acima da média e também participantes ainda dispersas, com uma certa imaturidade. Contudo, um dos pontos mais interessantes desse processo foi observar a interação entre elas, o respeito as suas percepções e a busca pelo consenso. Muitas vezes as ideias eram divergentes, os ânimos ficavam alterados, mas tudo era ponderado e, no produto final, conseguimos observar o olhar de cada uma delas de forma leve e criativa. Esse consenso foi conseguido devido à observação das imagens captadas, à reflexão sobre os espaços ali representados, suas semelhanças e diferenças e como eles se complementam e falam de cada pessoa. Assim como o processo da escolha dos temas e da captação das imagens propiciou a convergência para uma interligação sensorial do *encontro*. Sem falar que elas dominam com muita facilidade os equipamentos e recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento da oficina, o uso da câmera fotográfica, os recursos dos smartphones, principalmente quando se trata do uso dos aplicativos de edição de imagens e das mídias sociais.

É claro que tivemos algumas adversidades, afinal cada um tem seu “tempo”, nem todas estavam comprometidas em realizar as atividades no tempo estipulado, o tempo para a realização do projeto não era muito longo, tínhamos a dificuldade de equipamentos, usávamos os próprios celulares para a captação das imagens que nem sempre tinham uma boa qualidade. Mas ainda assim foram realizados vários registros, entre os quais cenas do cotidiano, composições abstratas, entrevistas, entre outros materiais que dariam novas produções se não fosse o término do ano letivo e o cronograma do projeto.

Contudo, nada mais interessante do que ver uma produção feita por jovens tão diferentes, em um espaço de educação informal que busca fomentar a cultura e a arte, compondo um projeto que mostrou justamente a diversidade de culturas, olhares e perspectivas

de crianças e adolescentes. Creio que para todos foi impactante ver essas diferenças por meio das produções dos filmes-cartas realizados em Curitiba, Rio de Janeiro e em diferentes cidades do Uruguai. A proposta era a mesma, mas os resultados são plurais. Neles, pudemos observar a riqueza dessas produções e o ganho pedagógico ao usar a produção de audiovisual no ambiente escolar, seja ele formal ou informal.

Inclusive, Bergala ressalta o pensamento de Jack Lang, então Ministro da Cultura da França, segundo o qual “a arte deve permanecer na escola uma experiência ‘à parte’, cuja alteridade radical os alunos devem experimentar”.⁸ Até porque muitas vezes, a escola é o único lugar em que a criança/adolescente terá experiências artísticas. Não precisamos ser românticos a ponto de pensar que, como na experiência de Bergala, outras crianças sejam “salvas” pelo cinema e/ou pela a escola. Contudo, essas experiências podem ser as que farão sentido ao que eles são e ao que lhes acontece. Afinal,

segundo Larrosa, experiência é o que nos toca, nos passa, nos acontece. Aquele que não se expõe é um sujeito que não tem experiências: “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível em que aquilo que acontece o afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.”⁹ Ou como dizem Adriana Fresquet e Cezar Migliorin, “o cinema na escola tenciona a própria arte a estar à altura das experiências sensíveis desses jovens”.¹⁰

8. Bergala, A. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD/UFRJ, 2008, p. 30.

9. Larrosa, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002, p. 20-28.

10. Fresquet, A; Migliorin, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: Fresquet, Adriana (org.). *Cinema e educação: a lei 13.006 reflexões, perspectivas e propostas*. Universo Produção, 2015.

Cinema de grupo, notas de uma prática entre educação e cuidado

Fórum Nicarágua¹

Introdução

Quando alguma coisa acontece isto prova que alguma coisa acontece.

As coisas importantes nunca acontecem onde esperamos.

Félix Guattari

Em um coletivo de produção na universidade, em uma companhia teatral ou cinematográfica, a criação se faz, ou pode se fazer, em grupo. Nos últimos anos, a partir de um laboratório² de pesquisa e extensão na UFF, desenvolvemos diversas ações e práticas que, mais

que fazer em grupo, se tornou um *cinema de grupo*. Neles, a atividade de criação está voltada menos para um fim, para um filme, do que para a mediação de um processo coletivo que permite a um grupo estabelecer relações e existir de uma maneira singular.

Este ensaio é sobre o funcionamento desse cinema de grupo, seus métodos, os desafios de formar trabalhadores que possam desenvolver essas

1. Neste artigo o Fórum Nicarágua é composto por: Cezar Migliorin, Douglas Resende, Viviane Cid e Arthur Medrado.

2. Laboratório Kumã de Experimentação e Pesquisa em Imagem e Som.

práticas e sobre as apostas ligadas à criação – sobretudo aquelas que afetam os processos subjetivos individuais e coletivos. O que trazemos agora tem um caráter provisório, trata-se de compartilhar formulações e dificuldades sobre essa prática de criação com o cinema entre educação e cuidado.

1. Cinemar

Começamos por dizer que um cinema de grupo pode ser feito por todos. Trata-se de uma aproximação com elementos do cinema que todos conhecem. O cinema desloca. O cinema capta imagens e sons e os tira de um lugar para levar a outro. Uma pessoa filma sua avó ou sua rua e leva para outras pessoas verem. O cinema monta. Aproxima imagens e sons que estavam separados. Produz continuidades, descontinuidades e



sentidos ao aproximar as imagens. Um olhar de uma pessoa encontra um muro ou o mar. O cinema enquadra. Escolhe o que deve ser visto e o que não deve ser visto, o que está longe ou perto.

Deslocar, montar, enquadrar são gestos cinematográficos que todos conhecem e experimentam no cotidiano, mesmo sem saber dizer o que é montagem ou apontar o nome de um plano. São também formas de vermos e apreendermos o mundo, maneiras de compartilharmos o que nos afeta, formas de elaborarmos pensamentos entre nós e com as coisas. O cinema é *cinemar*,³ um verbo. Imaginemos então que a experiência do cinema pode não apenas nos dizer sobre mim ou o mundo, mas possa ser, ela mesma, criação de mundo. E, no limite, uma experiência que pode não apenas nos dizer como fazer ou ver imagens, ouvir e criar sons, mas provocar uma intensificação nas formas de ver e ouvir, narrar e pensar, em suma, uma experiência que possa afetar e ser afetada pelas coisas do mundo.

Quando propomos um cinema de grupo, gostaríamos de manter essa possibilidade do cinema como um laboratório em que é possível experimentar formas de apreender e transformar o mundo. Não é isso uma imagem? Algo que recebe o mundo que chega na câmera e que, no mesmo gesto e no mesmo momento, já cria com o que recebe.

Ter o cinema como um laboratório perceptivo, como um gesto de criação que ultrapassa as próprias imagens, nos parece ser uma possibilidade do desejo pelo cinema. Um desejo compartilhável entre o mais experiente dos profissionais da área e o mais ingênuo dos espectadores. Fazemos assim uma aposta no cinema a

afirmar que suas técnicas – mais básicas pertencem a todos, assentam um comum e permitem em um grupo uma heterogeneidade compartilhável de saberes e experiências.

No caso do laboratório, nossos trabalhos têm acontecido sobretudo com estudantes de graduação e professores de todos os seguimentos

3. Há três anos mantemos um cinema de grupo com esse nome – Cinemar – na Casa Jangada, espaço clínico de saúde mental em Botafogo, Rio de Janeiro.

da educação básica, mas foi a partir da percepção de que o grupo ganhava força e consistência na intensificação da heterogeneidade de seus participantes que nos últimos tempos abrimos grupos com pessoas de diversas áreas, sem formação específica e com as idades mais variadas. As reflexões que aqui trazemos são sobre essa experiência de *cinema de grupo*.

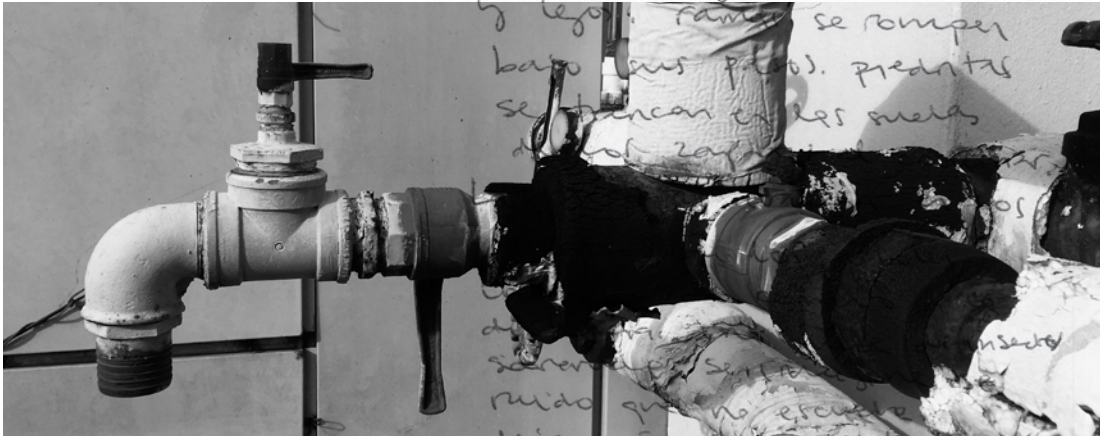
2. Dispositivo

Fazemos uma chamada em que anunciamos um cinema de grupo, às vezes direcionada apenas para professores, às vezes aberta a qualquer pessoa. Quando entramos em quarentena, por conta da pandemia 2020, fizemos uma dessas chamadas para professores com interesse em cinema e educação. Também durante a pandemia fizemos uma nova chamada com o nome *Cinema e práticas de cuidado*, com encontros por videoconferência. Normalmente recebemos muito mais inscritos do que podemos acolher⁴ e somos obrigados a fazer uma seleção. Na montagem dos grupos privilegiamos a diversidade e a heterogeneidade, garantindo que o grupo não será, desde o início, marcado por um recorte identitário

4. Na chamada acima para professores, foram 190 inscritos em 3 dias. Com essa grande procura conseguimos formar três grupos chamando 25 pessoas em cada grupo. Cada grupo é coordenado por duas pessoas, um mestre ou doutorando e um estudante de graduação, normalmente da licenciatura de Cinema. Nos três grupos, o primeiro encontro teve em média 50% do número de pessoas chamadas.

e que terá pessoas com múltiplas relações com o cinema. Ao mesmo tempo que é um espaço de criação e experimentação, temos entendido que o grupo é também um ambiente de formação para coordenadores de novos grupos. Para esse perfil é interessante que a pessoa tenha alguma trajetória na educação, nas artes ou na clínica.

Os encontros são semanais e duram duas horas e meia. Esse tempo não varia mesmo se o grupo estiver muito animado, com coisas fortes sendo ditas e feitas. A duração é um dispositivo. Quando tivemos que migrar os trabalhos para o modo *on-line*, passamos a trabalhar com encontros de



Crujidos. pájaros cantan cerca
y lejos. ramos se romper
bajo sus patas. piedras
se tamboran en las suelas
de los zapatos.

Más pájaros. Tras la raya
pisan los omnibus, cuando
pisan en muduen los otros
sonidos del paisaje. Azul,

uma hora e meia. No primeiro encontro falamos o mínimo sobre a institucionalidade que nos conecta ali, no caso, a UFF e o Laboratório Kumã, e partimos para alguma produção de imagem e som. Algo simples como um Minuto Lumière feito na rua ou na própria casa, se estamos em videoconferência, ou três fotos na horizontal tendo as cores como centro de interesse do olhar, ou algum outro dispositivo. Iniciamos o processo sem ter como objetivo qualquer saber técnico cinematográfico ou os caminhos pedagógicos que guiam o cinema de grupo, mas partindo diretamente para a experiência.

É muito comum que nos três primeiros encontros o grupo se reduza, por isso guardamos uma lista de pessoas que podem ser chamadas com a eventual desistência de alguns. Para os organizadores, há uma angústia nessas desistências e no eventual enfraquecimento dos engajamentos. Vai haver grupo? É a pergunta que nos fazemos com frequência. Essa pergunta, entretanto, pode durar muito tempo. Temos experiências de grupos que depois de

um ano ainda mantinham a fragilidade, uma certa incerteza se todos iriam, se mergulhariam no que estava sendo proposto, se estaríamos em número suficiente para mantermos a sua existência. Em resumo, diríamos que o grupo, como o temos entendido, é frágil e pouco previsível. Não estamos ali para efetivar um projeto, para receber uma nota ou um saber, mas para participar de um processo criativo, individual e coletivo, que pelo cinema nos toca como forma de cuidado consigo e com o mundo. Cinema que cuida de um grupo na medida em que nos cuidamos mutuamente.

Desde o primeiro momento então partimos para trabalhos com os preceitos básicos do que chamamos uma *pedagogia do dispositivo*:⁵

1. Trabalhar com os gestos mínimos do cinema sem a necessidade de uma “cultura cinematográfica” - um dispositivo;
2. Ver juntos o que foi produzido por quem participa sem identificar quem fez cada imagem;
3. Partir das imagens e dos sons e não do texto,
4. Fazer do cinema um artifício relacional com o outro, com a cidade ou com a própria tecnologia, em diálogo com toda uma tradição do documentário;
5. Filmar sem temas, mas com desafios formais e de relação;
6. Estar aberto ao acaso.

3. Juntos

Nessa pedagogia, os dispositivos operam em um primeiro momento como mobilizadores para a criação das imagens e sons, estabelecendo linhas comuns a partir das quais cada um irá produzir um pequeno objeto audiovisual. Ao mesmo tempo que garante uma grande abertura para que cada realização seja radicalmente diferente. Pelo dispositivo instaura-se

5. Ver neste volume: "A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens" de Fórum Nicarágua.

um certo modo de o grupo estar junto entre uma semana e outra. E, também, um modo das imagens dos participantes entrarem em relação, uma vez que todos trabalham com o mesmo dispositivo. Como todos estão criando com as mesmas restrições, isso produz conexões fortes e inesperadas, a ponto de por vezes acreditarmos haver um cuidadoso investimento de montagem que organiza a sequência dos trabalhos exibidos, quando, na realidade, são as próprias linhas comuns do dispositivo operando e criando por si mesmas. Desse modo, ao dotar as imagens de uma “força conectiva”, o dispositivo opera não apenas no momento da criação, mas também depois, nos modos de ver juntos.

Nesse processo, o retorno das imagens ao grupo é um momento fundamental para essa experiência coletiva. Em geral, vemos blocos de três ou quatro planos e voltamos para conversar sobre eles. Mas temos desenvolvido também dispositivos especificamente para esse momento do ver/ouvir juntos as imagens e sons criados. Como receber e experimentar de um modo compartilhado essas imagens e sons? Nos encontros *on-line*, essa pergunta parece ser ainda mais necessária, dado o risco maior de dispersão. Assim, no caso de um dispositivo sonoro, por exemplo, propomos, no lugar da tradicional conversa, uma breve e livre escrita em que cada um expressa percepções, sensações e imagens ao escutar as criações do grupo, o que pode se desdobrar em mais materiais para novas criações. Para esses textos normalmente temos um dispositivo: escrever na terceira pessoa sem adjetivos, por exemplo. No grupo, o lugar do espectador é, mais do que nunca, evidenciado como um trabalho ativo de criação.

O dispositivo é um tensor de multiplicidade e um espaço comum onde cada presença individual tem a liberdade de expressar suas singularidades ao mesmo tempo em que deve se manter situada nos limites formais acordados coletivamente. Essa pedagogia é também um modo de ver que é, ao mesmo tempo, um modo de ser visto – pois “ver juntos é vermos uns aos outros e não olhar todo mundo para a mesma coisa”, parafraseando aqui Comolli, em um pequeno texto

chamado *Notas sobre o estar juntos*.⁶ Assim, as imagens que cada um endereça ao grupo passam a ser do grupo, sendo reapropriadas, montadas, colocadas em relação com outras em um movimento do individual ao coletivo, do singular ao plural.

O modo de ver juntos as imagens e sons que chegam ao grupo sem estarem identificados a um indivíduo cria um distanciamento no qual essa pessoa pode, de certa maneira, se ver fora de si mesma, podendo inclusive fazer comentários sobre a própria criação como uma produção coletiva, descolada de um eu. A não revelação da autoria altera a experiência de ser visto por outros, encorajando, principalmente no início do grupo, um arriscar-se na sua própria criação uma vez que suaviza o condicionamento entre o fazer e a expectativa de recepção do gesto de criação. Como não identificamos quem criou o quê, não aparecem os comentários do tipo: minha câmera não estava boa, tive que fazer na última hora, não era assim que eu queria, etc. O processo é parte de uma fabulação feita pelo próprio grupo, um processo que pode ser inventado e aderido pelas próprias pessoas que fizeram as imagens. Nada como ter amigos para ajudar na invenção de uma história para si. Essa liberação da pessoa causa um deslocamento na conversa que permite uma liberdade e uma circulação da palavra sensivelmente maiores se comparamos com as experiências em que o peso da autoria recai sobre o sujeito. Assim, nesse modo de ver juntos, guardamos distância da tendência personológica com que geralmente lidamos com a criação, em que a pessoa se vê levada a defender suas escolhas e a comparar resultados, e nos mantemos, ao contrário, em uma lógica processual, a qual quem cria não deve explicações.

4. Fora

Se estar no mundo é estar em uma rede de interações, em uma experiência com uma multiplicidade de sujeitos, máquinas e poderes, o grupo aparece como intensificador e mediador

6. Comolli, J.-L. Notes sur l'être ensemble. In: *Corps et cadre: cinéma, étique et politique*. Paris: Verdier, 2012, p. 174.

dessas redes. Por um lado, o grupo heterogêneo é atravessado por um processo criativo que permite que essas interações encontrem agentes e afetos que não estão no cotidiano, que estão fora dos enquadramentos em que os indivíduos desenham suas vidas. Esses novos encontros que cada participante faz, com outros sujeitos e com as coisas do mundo, são mediados pelo próprio grupo: o participante está diante do novo, dos processos criativos e subjetivos, mas não está sozinho. O grupo aparece como um território que permite que o estranho do outro, ou de si mesmo, possa ser acolhido, que as diferenças que aparecem nas falas, gestos, imagens, possam nos afetar sem que tenhamos que nos esquivar, fantasiando que o desconhecido nos desmontará. Sem o território, o outro pode ser uma ameaça.

Os encontros são mediados pelos próprios processos criativos. No grupo, o que nos chega de novo já chega pelo cinema, pelas imagens: a relação dos indivíduos com essas novas interações com sujeitos, estéticas, afetos, palavras não chegam como uma relação dicotômica entre duas pessoas, mas triangulada com um objeto – uma foto, uma experiência sonora – que aponta para um fora do eu, um fora do próprio grupo. As imagens e sons que chegam ao grupo são ao mesmo tempo objetos conectores – agem criando laços – e exterioridades – mantém a conexão do grupo com o fora. Os encontros são assim mediados por um objeto que já não pertence nem representa ninguém, mas, ao mesmo tempo, é parte de todos.

O grupo opera assim como um espaço que acolhe movimentos de diferenciação em relação ao outro. Tal movimento precisa ser entendido como um dos modos, como os processos de singularização se dão. Ou seja, uma das maneiras como o sujeito consegue construir para si um mundo seu, não ordenado por uma dívida em relação ao mundo do outro, das normas de sucesso e das significações dominantes. No grupo, esse movimento pode se fazer em um processo inseparável de percepção e diferenciação em relação ao outro. Tal movimento afeta o sujeito uma vez que ele

1 - CANINATA "A CIEGAS"

ELLA CAMINO DE OJOS CERRADOS, CONFÍAN
SINTIÓ PLACER DE ENTREGARSE TOTALMENTE

A LA GUÍA DE LA COMPARECER -
DE DESUBRIR EL SUELO Y SENTIR
TODAS SUS IRREGULARIDADES EN LAS
PLANTAS DE LOS PIES -

ESCUCHO A LOS NIÑOS LLANARSE Y
JUGAR, A LOS CRITOS, A LOS LEJOS
DESPUES MÁS CERCA.

UN AUTO PASO, LUEGO OTRO
EL FRUFRU DE LA POPA DE ALGUNAS
PERSONAS QUE SE CRUZAN CON ELLA.

Y EL PLACER DE LA PIEL, ESA SENSACIÓN
Y LA RESPIRACIÓN
EN ESE ANDAR



2. ABRIÓ LOS OJOS

" ENTRE DOS ÁRBOLES QUE ENMARCAN
DOS ANIONETA ESCOLARES Y EL CIELO
UNA DICI

UN AUTO ENTRA Y SALE DE CUADRO "

percebe o que o diferencia do outro ao mesmo tempo que é afetado por essa diferença. Esse processo não guarda nenhuma relação com uma diferenciação de traços preconceituosos que, ao perceber a diferença reforça o eu e nega o outro. Em outras palavras, trata-se de criar um território para que o que não sou eu possa ser ao mesmo tempo distante – posto que é muito diferente de mim – e próximo, uma vez que me afeta e com essa diferença me diferencio e crio.

Trata-se de uma questão, ao mesmo tempo estética e política, que nos é cara: a diferença não é representável. Não buscamos nas imagens produzidas no grupo um *reconhecimento*, o que nos levaria a redundar em figuras do mesmo, mas sim, o que é estranho, o heterogêneo, uma alteridade radical em que o Eu não se reconheça, mas que se relance em um processo, subjetivo e coletivo, de invenção de si.

O grupo não é um organismo, mas uma máquina furadeira, que abre buracos nos sistemas de significação petrificados, uma flecha que velozmente é atirada para fora podendo encontrar um alvo

invisível. Assim, os participantes de um grupo não são como órgãos de um corpo, mas partes móveis, não funcionalizadas, entre as quais o grupo se faz. O grupo não é formado por partes, mas por processos subjetivos e criativos que estão entre seus membros e em conexão com um fora indomável.

Nesse relançar contínuo da criação de si e das imagens, o grupo tem papel importante. É ele que com frequência dá notícias de algo que se passa na imagem ou na relação de quem a fez com o mundo e com seus próprios processos criativos. É o grupo que fala das opções feitas em um plano, das conexões feitas em uma montagem ou do tipo de atenção que se faz no ritmo de um gesto, palavra ou movimento de câmera. Ao acolher processos de singularização, estranhos à uma normatividade, o grupo pode justamente devolver um gesto criador. É parte de nosso método devolver ao grupo, depois de cada encontro, um breve texto em que nos esforçamos em explicitar o que foi criado nas imagens e nas escutas dessas imagens.⁷

5. Estrondo

A dimensão estética da criação pode ser pensada em três sentidos:

1) trata-se de fazer opções com os meios do cinema que podem ser vistas em suas escolhas formais; 2) trata-se de pensar os encontros filmados, gravados e as relações sensíveis que se dão na imagem e 3) trata-se de pensar os efeitos sensíveis de estar na criação com o cinema naquele que participa do grupo. Falamos então em

três sentidos da estética: na forma do filme, nos encontros que se dão na imagem, na afetação de quem filma ao filmar.

7. Todos os textos produzidos nos últimos anos em cada um dos grupos se encontram nos arquivos do Lab. Kumã, bem como as imagens produzidas nos mais diversos grupos.

Pensar o sensível significa assim criação, relação e afetação. Nesse sentido, além das opções que um autor faz quando cria, a investigação estética implica uma alteridade, uma força, um modo de estar no

mundo que afeta, que fura a unidade do eu. A obra de arte capta forças, diria Gilles Deleuze.⁸ O oposto disso seria um pensamento moral, o sujeito atravessado por modos de ser inabaláveis pelas semióticas diversas que o atravessam. O sujeito moral buscará uma intensa proteção de qualquer signo, experiência, relação, que coloque em jogo seu mundo. O sujeito moral precisa estar constantemente inventando formas de alienação, de não afetação. Precisa agarrar-se às máquinas binárias, como diriam Deleuze e Guattari, operações que não deixam passar nada entre um e outro – homem ou mulher, rico e pobre. O homem moral vai assim condenar as artes e tudo aquilo que pode desestabilizar a unidade de seu mundo. A esquivia ao sensível traduz-se no cotidiano por um afastamento de tudo que pode furar a ordem discursiva ou estética de um indivíduo, grupo ou instituição. Esse ponto merece ser enfatizado. A possibilidade de uma abertura à não-redundância semiótica, ou, em outras palavras, a abertura para uma afetação vinda de fora, é parte de uma ética que atravessa indivíduos, grupos, instituições, estado.

Ainda, se a criação é atravessada por um saber inconsciente, por intuições e poderes que ganham atualidade nas formas – um enquadramento, uma pergunta em um documentário, um corte – o lugar do criador é o de estar à altura desse saber, à altura do que aparece em um processo de criação. Como um lapso, que nos constrange por trazer à superfície movimentos vindos de outros mundos, o processo criativo implica na possibilidade de acolher esse movimento excêntrico ao eu estabelecido. Por isso, o artista é sempre sem vergonha, ele permite e se coloca à altura do que pode lhe constranger perante ao instituído. O artista acolhe o que não pede autorização para estar ali. Forças que já são o embaralhamento extra-pessoal que encontra brechas nas durezas do eu para deixar seus sons e suas marcas. Um estrondo vindo não sei de onde pode ser só um barulho e passar ou mesmo ser

8. Deleuze, G. *A lógica da sensação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

escondido. Mas, no processo criativo, o estrondo será acolhido. Tal acolhimento não se faz sem uma leitura, sem uma montagem com outros saberes. Não chega ao grupo para extrair dele uma verdade, apesar dele ser verdadeiro, mas para colocá-lo em relação. Não é esse o gesto do artista? Acolher e transformar? Aceitar o estrondo no que ele pode ter de mais estranho?

Da mesma forma que acolhemos um sonho e o levamos para uma conversa ou uma sessão de análise, o grupo pode acolher – e não decifrar ou interpretar – o que aparece na criação. Esse acolhimento torna o grupo responsável pelos desvios da criação, uma vez que, sobretudo no início do seu processo de constituição, aquilo que vemos de criação do grupo é visto anonimamente. Sem que possamos atrelar o que foi criado a um sujeito ou criador.

9. Vale lembrarmos aqui de experimentações como os grupos de Wilfred Bion, depois da Segunda Guerra. Nos grupos terapêuticos o lugar da liderança deveria estar vazio e o grupo se confronta com a sua própria fragilidade e possibilidade de dissolução. Esse vazio, entretanto, não significa que nada deve ser feito para que o grupo exista. Não ocupado por um sujeito, o lugar da liderança permanece existente, mas instável. Fora isso, mesmo sem um líder, há uma relação institucional que permanece, no nosso caso, uma universidade pública, um curso de cinema, uma tradição do cinema com a criação etc. Ver: Bion, W. R. *Experiências com grupos* (2a ed., W. I. Oliveira, trad.). Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: EDUSP, 1975.

Esse acolhimento do estranho encontra espaço no grupo. Lembremos que uma das dimensões do grupo é constituir-se como território em relação e descontinuidade com as forças dominantes da sociedade. Essa continuidade/descontinuidade com a realidade é uma árdua modulação que o grupo faz, com frequência com o auxílio daquele que está de saída – o coordenador.⁹

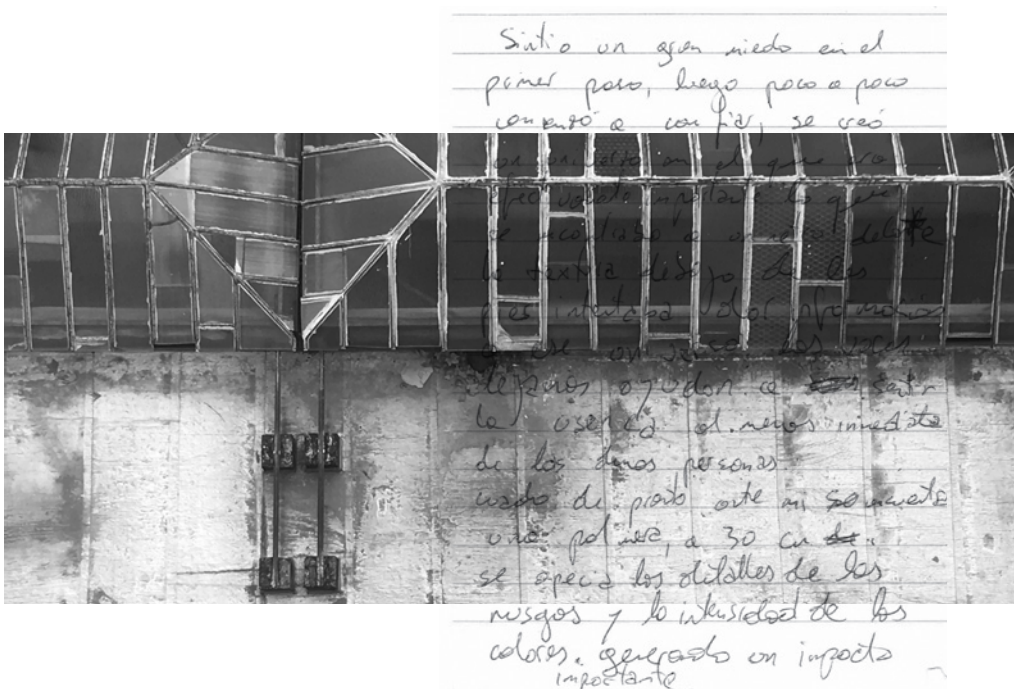
6. Coordenar

Quem está na coordenação de um grupo? Quem sabe mais sobre cinema? Quem conhece o universo da clínica, da educação? Quem propõe? Quem lidera? Se a formação de um grupo aposta em uma horizontalidade de relações e uma conexão com o fora que mantém o grupo aberto, como pensar a coordenação sem fechar o grupo sobre ela e sem verticalizar as relações? Como sustentar o lugar de coordenação ao mesmo tempo mantendo-o vazio?

Coordenar um grupo é um trabalho sobre si. Um trabalho de escuta, intervenções e propostas que buscam manter uma circulação das falas e das criações, bem como a abertura para tudo que não pertence ao grupo. Abertura que se faz, justamente, pela criação com o cinema. Clínica e pedagogia não param de se cruzar. Coordenar é apontar para um rasgo no grupo, uma abertura que acolhe novos sujeitos e processos subjetivos ímpares. Essa abertura pode se fazer se o grupo perde qualquer centralidade que hierarquize as relações. Se o grupo vira uma oficina de fotografia em que se sabe o que é a “boa fotografia”, facilmente faremos com que esse julgamento, mesmo que não seja da coordenação, passe a organizar e hierarquizar as relações. À coordenação cabe então o papel de dar uma rasteira nas avaliações que encontram uma fixidez. Para isso, a variação de dispositivos e o anonimato na apresentação dos dispositivos são ótimos aliados.

A coordenação cava um buraco no saber e nas formas de julgamento do grupo. Tem o papel de perturbar os saberes, antes de ser um detentor de um saber. Ela não está ali para explicar, mas para garantir esse rasgo e conexão com o fora. O coordenador, esse estranho líder que não lidera, que está de saída, que perturba a ideia do grupo como unidade e garante sua incompletude; não por que ao grupo falte algo, mas porque o excesso criativo e desejante do grupo o conecta incessantemente com o que não é grupo, com o vizinho filmado, com a página de livro lida, com o som de um filme experimental da Carolee Schneemann. O contrário do mestre que, ao centralizar, se coloca como o saber sem fora, o grupo refaz-se constantemente na abertura que o cinema provoca. Nesse sentido, a escuta que o grupo faz de si, idealmente, não compara o que se passa com o que supostamente deveria se passar, mas é uma escuta em que o próprio grupo constituirá um saber sobre si, sobre sua forma de estar junto, de criar dispositivos, de permitir o afloramento das singularidades individuais. Para essa escuta sem saber, por vezes, a coordenação ignorante é fundamental.

Isso significa que a coordenação se apaga? Que seus saberes não interessam? Não, o problema central é a forma como o saber do mestre apaga os outros saberes e não os saberes e experiências que constituem a coordenação. Quando estabelecemos que para o grupo é importante uma relação de horizontalidade entre os participantes, a figura da coordenação pode parecer um contrassenso. Entretanto, só seria um contrassenso se o grupo não estivesse submetido ou tensionado por forças e poderes da realidade, o que é um engano: o grupo não está isolado do mundo e de suas significações dominantes. Em nossa experiência em cinemas de grupo, quando não é criado um dispositivo ou quando a coordenação não faz o papel de garantir essa conexão com o fora, os clichês narrativos, as competições e os recentramentos no eu acontecem com imensa velocidade. Todo um ímpeto de performance individual – operadora do par narcísico-paranoico – entra em ação. O grupo não está separado do mundo, da sociedade e suas contradições – ele é antes uma continuidade dos afetos majoritários de uma máquina identitária capitalística,



muito pouco propensa às instabilidades dos processos criativos sem enquadrá-los em sua normatividade funcional. Por isso, um grupo percorre essa delicada linha em que há, pelo menos em seu início, a necessidade de uma coordenação que, a partir de certos gestos, possibilite que o grupo não seja tomado pelos afetos que dominam as relações coletivas e o próprio imaginário sobre o cinema.

Nesse imaginário nos debatemos contra ideias que podem gerar obras-primas, mas que não nos servem em um cinema de grupo, entre elas: cinema se faz em equipe, se começa com o roteiro, é uma arte cara, é preciso dominar os termos técnicos, é necessário ter equipamentos especiais, etc. Todo um imaginário de um pretensão cinema industrial focado nos filmes, que abandona o cinema como forma de pensar e perceber o mundo ou como um *cinemar*, forma de experimentar o mundo com os meios do cinema. Um coordenador não é aquele que enfrenta as ordens dominantes, mas aquele que desestabiliza a ideia de um sistema de referências. É daí que a criação pode se fazer.

A coordenação fala em um grupo, mas todos falam, da mesma maneira que todos podem também ficar em silêncio, inclusive os coordenadores. Nos grupos que experimentamos nos últimos anos, os longos momentos de silêncio sempre surpreendem os recém-chegados. São momentos em que se espera alguém tomar a palavra e ninguém a tem como um pressuposto. Momentos em que nos deparamos com nossas próprias ansiedades em colocar coisas no lugar. A coordenação, com frequência, sustenta o silêncio. Já a fala precisa fazer o esforço de se dissolver no grupo. Não se fala a partir do eu, mas a partir da possibilidade de entrar no mundo do outro. Quando comentamos uma imagem e analisamos um som, nossos comentários só fazem sentido se houver algum compartilhamento da lógica e da sensibilidade do outro; uma fala com um esforço de livrar-se de si. Por isso que os objetos, as imagens e sons são tão importantes nesse processo. Eles oferecem uma triangulação, uma

dispersão. Essa dispersão facilita esse falar atravessado por uma lógica que não me pertence. Uma fala que entra em ressonância com o que não é meu, com o que escuto: os sons e imagens dos outros. Eis uma dificuldade de coordenar um grupo! Não ser prescritivo, não dizer o que um ou outro deve fazer, mas ter como norte a manutenção dos processos não centrados no eu. E, ao mesmo tempo, ter o singular como possibilidade.

A coordenação não se faz na segurança da posição centralizadora do mestre tradicional, ela se autoriza a conviver com suas próprias angústias sem se proteger na postura clássica de comando que demanda controle e não suporta a incerteza. A escolha de operar com os dispositivos nos permite utilizar muito menos de um saber de autoridade e mais da sensibilidade para garantir que o próprio dispositivo - tanto o que provoca a realização, quanto a dinâmica do ver junto - opere possibilitando que a palavra circule, que o fora apareça, que o eu se dilua. A coordenação que assume um trabalho com os dispositivos entende e deseja não se sobrepor aos participantes do grupo. Há uma posição ética na criação de um campo de encontro de saberes e sensibilidades.

7. Cuidar

Gostaríamos aqui de acrescentar mais uma camada ao trabalho do cinema de grupo. Trata-se de uma associação que temos feito

entre essa prática, a princípio ligada aos processos educativos, com o que temos chamado de *práticas de cuidado*.¹⁰ Talvez a associação entre cinema e processos subjetivos já tenha deixado clara essa dimensão clínica de um cinema de grupo, mas podemos avançar nessa ideia.

10. Para um trabalho mais aprofundado sobre essa relação, ver: Migliorin, C. Cinema e clínica: notas com uma prática. *Metamorfose: Revista Interdisciplinar de Arte, Ciência e Tecnologia*, Salvador, v. 4, n. 4, jun. 2020, p. 31-46.

Primeiramente, é importante indicar que para entender o cinema de grupo como uma prática de cuidado, precisamos pensar o cuidado não como um

atendimento a partir da dor ou da falta, mas como uma potencialização das formas de ser. O cuidado que não se faz na busca por suprir aquilo que se supõe faltar ao outro ou a si mesmo. Não se trata de cuidar de uma doença, mas atrelar a saúde à criação, à forma como cada sujeito se conecta com o outro, com a diferença, com as possibilidades de vida e afeto que ele inventa para si e para o grupo. Uma saúde ligada à alegria das forças inventivas que possibilitam uma vida singular, uma vida não pautada por modelos de riqueza, beleza, sucesso, etc. Uma saúde que se distancie dos narcisismos e fobias que vêem no outro uma ameaça. Apostar em uma relação de cuidado é apostar que essa relação garante um território para que um processo criativo possa se dar, e ao mesmo tempo, um espaço de desterritorialização, de suspensão de amarras que seguram sujeitos e grupos em palavras de ordem e sistemas de significação *prêt-à-porter*. O cuidado se efetiva assim como território para a desterritorialização que retorna ao território. Tal território para as experiências de criação se faz como um amarramento que produz um comum não moral, não identitário, mas cria as condições para a singularização. Singularização aqui entendida como a possibilidade de *um* – grupo ou indivíduo – trazer para si, em uma mistura de criação e aceitação, aquilo que ele possui como traço que o difere dos outros e de seu ideal.

Um cuidado que passa por essa estranha proposição: o outro não me é indiferente e com ele: eu.

Um processo de singularização depende de um estado de coisas no coletivo. Em um espaço em que a competição ou em que cada um precisa afirmar sua identidade ou garantir um lugar, os processos de singularização se encontram muito prejudicados, organizados de fora, em dívida com modelos. No processo de singularização não se trata de fortalecer o que o indivíduo é, mas de possibilitar que o sujeito encontre brechas para atualizar processos desejantes desarticulados à normatividade ou à moralidade modelo. É diferente do “*seja você mesmo*”, mais próximo de um “*não seja você mesmo*”

para poder *ser*”. Um processo de singularização resiste à repetição, por isso a necessidade do grupo funcionar como espaço-tempo que acolhe uma desindividuação, só nela pode haver circulação de afetos que retiram o indivíduo da repetição do eu. Um processo de singularização, atrelado à criação, opera de maneira transversal entre vida psíquica e relação social.

Como já dissemos, há no grupo uma prática de escuta. Não de uma escuta de questões e histórias pessoais – o que não é proibido –, mas de uma escuta para as singularidades que procuram no grupo um espaço de intensificação. Singularidades não individuais. Como se tudo que é feito ou dito no grupo pudesse encontrar ali uma dupla dimensão da escuta: 1) acolhimento do que chega da singularidade; 2) montagem com outros signos, afetos e estéticas a partir do que é escutado. É nessa escuta que cada um pode se expressar pela imagem, ou seja, já em relação a um fora do eu, e, ao mesmo tempo, recebendo novas conexões a partir do que é compartilhado com o grupo. Escutar é também devolver algo permitindo uma intensificação e uma complexificação dos modos de ser. A escuta é, assim, menos um espaço de aprofundamento no que somos e mais um espaço de cuidado na superfície das relações – ou seja, dos encontros dentro e fora do grupo, por meio da criação de imagens e sons, que permite um desdobrar-se. O grupo, assim, não resolve problemas, mas acolhe e relança a criação – inseparável dos processos subjetivos.

Nesse sentido, o grupo se inscreve como prática de cuidado se for possível um desgarramento em relação aos sistemas dominantes de produção de sentido e palavras de ordem. Tal desgarramento traz ao grupo uma impressão de ele ser atravessado por estranhezas de palavras, bizarrices nas imagens e sonoridades, risos fora do lugar, comentários desconexos e paradoxais, experimentações incompreensíveis, gestos bizarros. Quando isso começa a ocorrer, já sabemos que ele começa a se constituir como espaço-tempo em que é possível delirar junto.

As relações de cuidado em um grupo são pouco dependentes de um ato ou de um gesto de um indivíduo. Infelizmente, estamos tão habituados a pensar as práticas de cuidado em um mundo organizado pela clínica especializada, tendo os médicos como paradigma, que abrimos mão da ideia de um efeito clínico a partir de um movimento do próprio grupo como campo de singularização. Repetimos: não se trata de pensar o cuidado como algo que um faz em relação ao outro apenas, mas como forma de um grupo instalar-se como escuta e acolhimento de processos de singularização e liberado da centralidade do eu paranoico, competitivo e narcísico do contemporâneo.

Podemos intuir aí uma prática política inseparável da clínica. Uma prática que se dá na continuidade entre atos criativos, a produção coletiva do cinema e uma forma de cuidado que tensiona significações dominantes e que intensifica processos subjetivos pautados pela competição, isolamento, privatismo, narcisismo e paranoia.

Fue que el comenzó
a sentir el aroma a
las plantas, como si
estuviera en un jardín.
Pinos, pinos pinos.

El enwadre: vió unos
pines maravillosos, con
un aroma que desde abajo
la punta del árbol
entraba en su cuerpo, con
grises cálidos
rojos y azules entre sus
hojas que desde el
bosque lo admiraba
destruccion. Si el aroma
Inconfundible que me da
paz y seguridad.



8. Fim

Assim como um grupo começa, ele pode acabar. Essa obviedade deve tirar o peso que podemos colocar quando há o final de um grupo ou a saída de um membro. Assim como o início de um grupo instaura uma máquina relacional, um espaço-tempo de experimentações, o final de um grupo, de preferência, se faz pela instauração de alguma coisa cujos efeitos ninguém controla. O percurso de um grupo é feito por movimentações não previstas de reinvenções próprias frente às chegadas e saídas. Quando um grupo acaba ou quando um coordenador o deixa, esse gesto acontece como um corte, como um movimento que produz algo: uma nova distribuição de responsabilidades, novos agenciamentos de escuta.

Aprender a lidar com a finitude que está sempre no horizonte é encarar a impossibilidade de controlar um processo coletivo. Um grupo não tem fim, já que o encerrar também é composto por gestos de aberturas. Por isso, ele não deve acabar mole, com coordenadores apegados e lutando para que ele continue. Um grupo sabe quando deve acabar e isso pode ser tão importante quanto seus momentos de potência. Quando um grupo acaba vamos fazer outras coisas - sempre há coisas importantes a fazer - e podemos deixar suas reverberações produzindo novas criações e deslocamentos, como um texto com algumas notas sobre *cinema de grupo*.

Este livro foi composto com as fontes Source Sans Pro e Raleway
e impresso em papel off-set 90g/m² pela gráfica J. Sholna,
no Rio de Janeiro, em junho de 2022.

Modos de fazer e experimentar: cinema e educação reúne artigos que transitam entre a experiência de campo com cinema e educação e metodologias de trabalho nessa área. Os artigos aqui reunidos espelham um trabalho de parceria entre pesquisadores, professores e estudantes do Brasil e do Uruguai que durante três anos desenvolveram projetos de ensino e pesquisa.

ISBN: 978-65-992238-2-2

